

Vol. 4, Núm. 2, Mayo – Agosto 2022

Autovaloración de competencias docentes para la enseñanza a distancia en educación primaria. El caso de Navojoa, Álamos y Etchojoa

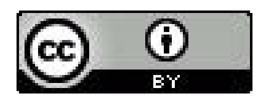
Estudio de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de medicina y nutrición

Educación socioemocional y formación docente

Las TICs y el aprendizaje en el área de comunicación de estudiantes de sexto grado en el I.E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco, 2021



Vol. 4, Núm. 2, Mayo – Agosto 2022



Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica
Vol. 4, Núm. 2, Mayo – Agosto 2022
ISSN: 2594-2913
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-091712390600-01

Entidad Editora
Invepy y asociados S.C.
+52 (427) 168 9348
Correo electrónico: atencion@redesla.net

Esta revista se publica cuatrimestralmente en los meses de abril, agosto y diciembre y contiene artículos originales, comunicaciones cortas, cartas al editor, estados del arte y/o reseñas de libros derivados de investigaciones y reflexiones científicas. El objetivo de estos artículos es la difusión de contenido de corte científico académico, aunque no representa la opinión de la organización editorial, de la empresa gestora, ni de los editores involucrados. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores, por lo que agradecemos que si tienen cualquier observación o cuestionamiento sobre la originalidad de los textos, puede ser notificada al correo de la revista atencion@redesla.net y a los autores.

https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index















Índice

Autovaloración de competencias docentes para la enseñanza a distancia en educación primaria. El caso de Navojoa, Álamos y Etchojoa.

Self-assessment of teaching competencies for distance learning in elementary education. A case study of Navojoa, Álamos and Etchojoa.

José Francisco Acuña Esquer
0000-0003-0194-978X
Emigdio Germán Martínez Vázquez
0000-0002-6078-7349
Rubayyath Gildebardo Escamilla Flores
0000-0002-0443-2367
Julio César Pérez Mercado
0000-0002-3357-820X

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Recibido: 14/02/2022
Aceptado: 19/04/2022

REVISTA RELEP, Educación y pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index

https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.2.604



Resumen

El objetivo de este estudio es identificar el nivel de aplicación de las competencias docentes en la enseñanza a distancia durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. Se aplicó un cuestionario en el que el profesional de la educación del sur del estado de Sonora, México, hizo la autovaloración de sus competencias al desarrollar actividades con sus estudiantes. Se siguió un enfoque de tipo cuantitativo con alcance descriptivo; los hallazgos muestran las competencias docentes para promover los aprendizajes, el conocimiento del trabajo a distancia y la brecha digital de los maestros encuestados, así como el apoyo por parte de los padres de familia para desarrollar el trabajo a distancia.

Palabras clave

Educación a distancia, educación básica, competencias profesionales, tecnologías de la información y la comunicación, trabajo docente

Abstract

The aim of this research is to identify the level of teaching competencies that were applied in distance teaching during confinement due to COVID-19 pandemic. A questionnaire was applied in which educational professionals from the southern part of Sonora Mexico, self-assessed their competencies while performing their activities with their students. A quantitative approach with a descriptive scope was followed; findings show teaching competencies which promote learning, knowledge of distance education, and the digital divide of surveyed teachers, as well as the support given by parents to develop distance-based assignments.

Keywords

Distance education, elementary education, professional competencies, Information and Communication Technologies, teaching assignments

Introducción

Las actividades docentes han tenido cambios a lo largo del tiempo. Así, el profesional de la educación ha tomado diversas posturas. Salas (2005) hizo un análisis de la aportación de LaFrancesco (2004) en el que se advierte un cambio generacional cada 25 años, identificando que la visión del docente ante sus responsabilidades se transforma; el estudio abarca desde 1903, con la figura de un profesor que dice, un maestro que explica, un docente que demuestra, un educador que construye, hasta el 2000, en el que presenta a un mediador que transforma. Los tiempos actuales y, por ende, la educación, se han visto sacudidos por el confinamiento que trajo consigo la pandemia por COVID-19, acontecimiento que requirió de ese docente líder y transformador propuesto, de tal manera que sea competente al orientar su trabajo hacia la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes a su cargo, incluso en la distancia obligada por el citado aislamiento.

En los tiempos actuales, son necesarias competencias profesionales para desenvolverse en el sistema educativo de forma oportuna; dicho requerimiento se agudiza en este ya prolongado periodo de confinamiento. A tenor, se han elaborado estudios que versan sobre la educación a distancia: Baptista et. al. (2020) presentaron la "Encuesta Nacional a Docentes ante COVID-19. Retos para la educación a distancia", en la cual se describen las herramientas digitales orientadas a dar una atención ininterrumpida. Estrada y Mamani (2021) desarrollaron el estudio "Competencia digital y variables sociodemográficas en docentes peruanos de educación básica regular", señalando que la competencia digital de la mayoría de docentes se encuentra parcialmente desarrollada, al tiempo que se determinan algunas variables que se asocian significativamente a la competencia digital de los docentes. Ante esto, nos preguntamos: ¿cuáles competencias utilizan los docentes del sur de Sonora, en la enseñanza a distancia? El presente estudio tiene como objetivo identificar el nivel de aplicación de las competencias docentes en la enseñanza a distancia durante el confinamiento.

Revisión de la literatura

Competencias docentes

Los diferentes planes de estudio de educación básica en México, desde 2004, iniciando con educación preescolar, hasta llegar a 2017 con los aprendizajes clave para la educación integral, han estado enmarcados por el enfoque por competencias. El plan de estudios 2009 para primaria plantea la articulación de la educación básica y establece: "lo importante es garantizar una relación congruente entre el desarrollo de los campos formativos, la enseñanza de los contenidos y el manejo de las nuevas TIC;

así como asegurar en los maestros las competencias necesarias para su aprovechamiento pedagógico" (SEP, 2008, p. 34).

El plan de estudios 2011 establece la necesidad de la habilitación de los profesionales de la educación en el uso de las tecnologías con base en una estrategia de acompañamiento que incluye la capacitación y certificación de las competencias digitales docentes con una Norma Técnica de Competencia Laboral, desarrollada en conjunto con distintas direcciones y consejos especializados en la materia (SEP, 2011). Con esta acción queda establecida la importancia de que los docentes contaran con la certificación de sus competencias digitales, así como la directriz a seguir para cerrar esa brecha.

El plan y programas de estudios para educación básica 2017 cita la obra de Phillipe Perrenoud, Diez competencias para enseñar: una invitación al viaje (2007), apuntando que "para hacer posible el mayor logro de los estudiantes, los docentes deben priorizar las interacciones significativas entre ellos" (SEP, 2017, p. 120); se advierte aquí una competencia de la labor magisterial tomando al docente como promotor de aprendizajes que coadyuven en el crecimiento integral de sus alumnos en espacios meramente formativos.

La formación inicial de licenciados en Educación Primaria en México ha estado centrada en el enfoque por competencias desde hace décadas. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 ya advertía la necesidad de fortalecer las competencias de sus egresados, toda vez que los enfoques y contenidos de la reforma de educación básica de 1993 demandaban "competencias profesionales que no [eran] adecuadamente atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984" (SEP, 2002, p. 20). Asimismo, su apartado II. Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso, enuncia: "las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos"; aunque no expresa abiertamente un enfoque por competencias, la directriz hacia su fortalecimiento se encuentra en el discurso.

Por su parte, el Plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa, entendiendo a las competencias como:

> [El] desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (Gobierno de México, 2021a, párr. 9).

Para consolidar la tesis de que, mediante el fortalecimiento y despliegue de las competencias los docentes tendrán mejores y más va-

riadas estrategias en la solución de problemas y la toma de decisiones, el Plan de estudios sostiene que el desarrollo de éstas ofrece garantías para que los aprendizajes escolares sean pertinentes y permanentes; a tenor, "en el contexto de la formación de los futuros maestros, permite consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos de todos los estudiantes" (Gobierno de México, 2021b, párr. 12).

El Plan 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria comparte el fundamento epistémico del plan 2012; así, desde los principios filosóficos que dan origen a estos planes de estudio, "permea la definición de su normatividad, finalidades y propósitos educativos, así como las competencias a desarrollar por los docentes en formación para que conduzcan de manera pertinente los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación básica" (Gobierno de México, 2021b, párr. 12), es decir, se hace patente la función de los profesionales de la educación en razón de sus conocimientos y experiencias en la mediación de los saberes de las y los estudiantes que les son asignados.

Perrenoud (2007, p. 6) argumenta que "la profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias […] o por el énfasis de competencias reconocidas", por ello la necesidad de considerar al aprendizaje y la formación continua como una oportunidad (obligación) ante las distintas acciones que la misma profesión impone y trae consigo, a sabiendas de que "decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores" (Perrenoud, 1996, citado en Perrenoud, 2007, p. 4).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con la Unidad del Sistema de Carrera para Maestras y Maestros (USICAMM), establecieron los "Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar" (SEP, 2020), y sostienen que:

> Quienes desempeñen dichas tareas [docente, técnico docente de asesoría técnica pedagógica, de dirección o supervisión de la educación básica] deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que determine la Secretaría, para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales (LGSMCC, citado en SEP, 2020, p. 10).

En el documento citado se establecen los dominios de los profesionales de la educación, a saber: i) una maestra(o) que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana; ii) una maestra(o) que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia; iii) una maestra(o) que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes; y iv) una maestra(o) que participa y colabora en la transformación y mejora de la

escuela y la comunidad (SEP, 2020). En éstos se incluyen criterios e indicadores deseables en el ejercicio de la docencia que pueden asumirse como competencias profesionales propias del magisterio.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su conciliación con el magisterio

Mariano Fernández (2018) responde a la pregunta ¿qué es tecnología?, argumentando que es "todo lo que nos extiende, nos permite ir más allá de nuestros dedos, nuestros ojos y nuestras orejas" (p. 104). Asimismo, presenta una serie de hechos de resistencia a los cambios que se han presentado en la sociedad a lo largo del tiempo, incluso con la llegada de la imprenta. Si la tecnología nos extiende y nos ayuda en distintas actividades en tiempos más cortos, ¿por qué se presenta este temor de muchos docentes de que las tecnologías lleguen a la enseñanza, tal como si fueran un rival o un sustituto jurado en relación con las actividades didácticas? Joan Dean estima que "parece probable que la tecnología mejore el rol del maestro más que usurparlo, dejándolo libre para llevar a cabo tareas educativas más importantes y aportando más tiempo para ocuparse de los niños individualmente" (1993, p. 59); en este sentido, el autor ya veía un aliado en la labor docente, más que un enemigo que lo llevaría inexorablemente al retiro de sus funciones.

En la actualidad, la tecnología ya no luce como un obstáculo para el magisterio, se ha vuelto parte de la vida cotidiana y permeado en la vida profesional; tiene cada vez más presencia en las aulas y en los diferentes procesos educativos. Godina (2010, p. 32) sostiene que "las TIC, al igual que muchas otras soluciones basadas en tecnología creadas en la historia de la humanidad, no son sino herramientas que pueden servir a diversos propósitos". Como herramientas, los docentes tienen el llamado ante sí para aprovecharlas en su beneficio profesional y en el de los aprendizajes de sus alumnos.

Educación a distancia, la invitada que llegó para quedarse

La Secretaría de Educación Pública anunció en el Diario Oficial de la Federación el 16 de marzo de 2020, el Acuerdo 02/03/2020, mediante el cual se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles educativos con la finalidad de salvaguardar la salud de los estudiantes y sus familias (DOF, 2020). Desde entonces, los espacios escolares se cerraron, dando paso a nivel mundial, por parte del profesorado, a una serie de acciones que les permitieron seguir atendiendo a la población estudiantil, ahora en la modalidad a distancia.

Pero la educación a distancia ya había tenido su aparición tiempo atrás; Fernando Mortera expresa que "desde principios de los años 90 del siglo pasado (XX), ha tenido influencia en todos los niveles de la educación, especialmente en las instituciones de educación superior" (2010, p. 23). Más atrás aún está el esfuerzo del gobierno de México por apoyar a las zonas rurales con la implantación del modelo de Telesecundarias:

> La Telesecundaria es un modelo de enseñanza que combina la educación a distancia con la educación presencial […] mediante transmisiones televisivas, beneficiando principalmente a estudiantes en zonas rurales, de difícil acceso o con baja concentración demográfica como una alternativa a las necesidades de cobertura educativa de nuestro país (Gobierno de México, 2020, párr. 4).

En la actualidad, la educación a distancia está estrechamente relacionada con la tecnología y medios existentes; en ese orden de ideas, "el matrimonio de la educación a distancia, la tecnología de la información y las telecomunicaciones, dentro de una nueva y poderosa estructura educativa, ha servido de catálisis para un cambio en el paradigma de la educación" (Cyrs, 1997, citado en Mortera, 2010, p. 23), cambio que, como ya se mencionó, fue radical para muchos docentes, padres de familia y estudiantes, que veían en las clases presenciales un espacio inamovible.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque de tipo cuantitativo con alcance descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014); describe las situaciones, los fenómenos o los eventos que nos interesan, midiendo y evidenciando sus características, en este caso, las competencias docentes en el proceso educativo en la educación a distancia. Se utilizó un diseño no experimental, donde no se manipulan las variables ni se construyen situaciones, sino que se observan las ya existentes para poder realizar un mejor análisis. Mertens (2005) señala que "la investigación no experimental es apropiada para variables que no pueden o deben ser manipuladas o resulta complicado hacerlo". Presenta una cohorte de investigación de tipo transversal (Hernández et al., 2014), en este caso, la aplicación de los instrumentos se hizo de diciembre de 2020 a febrero de 2021 para su posterior análisis.

Hipótesis

Hipótesis de investigación: las competencias docentes de los maestros de educación primaria se aplican de forma significativa para la mejora del aprendizaje en la enseñanza a distancia.

Hipótesis nula: las competencias docentes de los maestros de educación primaria no se aplican de forma significativa para la mejora del aprendizaje en la enseñanza a distancia.

Participantes

El universo de trabajo fueron todos los docentes en servicio del nivel educativo primaria de los municipios de Navojoa, Álamos y Etchojoa, Sonora, con un muestreo de tipo no probabilístico. Las principales características de los sujetos se mencionan a continuación. Participaron 252 docentes (52.6% mujeres y 47.4% varones); 55.16% de los docentes cuenta con 0 a 10 años de servicio, 24.21% de 10 a 20 años de servicio y 20.63% tiene más de 20 años

de servicio. Además, 70.24% es egresado de una escuela normal y 29.76% de una universidad con carrera afín a la educación; por último, relativo al nivel académico, 25.79% de los docentes no tiene licenciatura, 45.63% cuenta con licenciatura, 27.78% tiene el grado de maestría y 0.79% doctorado.

Instrumento

Los datos se recolectaron mediante la encuesta Desempeño profesional de docentes en servicio de educación obligatoria durante el confinamiento por COVID-19; el instrumento fue un cuestionario con escala tipo Likert desarrollado mediante formularios electrónicos de Google, donde se especifica un conjunto de ítems con respecto a sus competencias docentes en el proceso educativo a distancia durante el confinamiento por COVID-19. Para efectos de esta investigación, se seleccionaron 33 ítems del instrumento original. El proceso de validez lo realizó la Red de Estudios Latinoamericanos de Educación Normal (RELEN) con pares especializados en la disciplina, por lo cual es viable aplicar a los sujetos del estudio.

Procedimiento

Se envió, vía WhatsApp, la liga de acceso al formulario de Google, explicando al maestro la forma de llenado del instrumento, así como su confidencialidad. Una vez que se aceptaba contestar la encuesta, se proporcionaba un número de folio para control interno, previa indicación de que escribieran nombre completo y correo electrónico de la persona que solicitaba el llenado del instrumento; después se procesaron los datos con estadística descriptiva en tablas de frecuencia y gráficos para su análisis e interpretación.

Resultados

A continuación, se muestran los datos obtenidos del instrumento aplicado. Cabe resaltar que en las Figuras 1.1, 1.3 y 1.5 se presentan los enunciados incompletos por su extensión, pero se incluye la oración completa en la interpretación de cada figura.

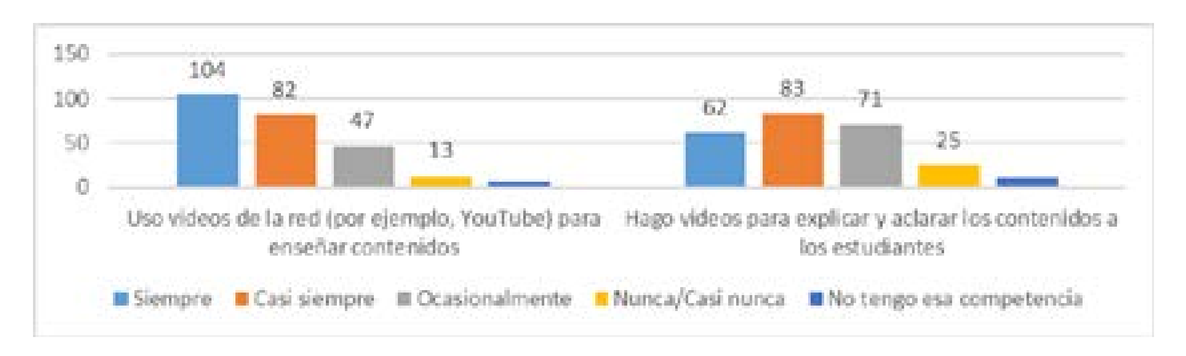
En la Figura 1.1 se observan competencias relacionadas con organizar y animar situaciones de aprendizaje. De los 252 sujetos, 50.79% siempre hace uso de estrategias para el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los estudiantes como medio para el aprendizaje, 38.49% responde que casi siempre lo hace. Al planteamiento sobre Uso recursos y medios didácticos considerando el contexto y características de los estudiantes, los participantes eligieron siempre, con 63.09%, y casi siempre con 29.76%. En la competencia Preparo juegos, análisis de texto, talleres, aprendizaje basado en casos o en problemas como estrategia de enseñanza, 44. 04% casi siempre lo hace; 30.36%, siempre. Al cuestionar sobre la competencia Uso como guía de mi práctica una enseñanza basada en el humanismo, actividades planificadas para un aprendizaje activo o hago adecuaciones a los contenidos para los alumnos con rezago, 91.66% determina usarla siempre y casi siempre.

Asimismo, 149 docentes participantes siempre realizan diagnósticos antes de plantear las actividades de aprendizaje a fin de conocer las necesidades y condiciones de los estudiantes, obteniendo un porcentaje alto, de 61.11%; por otra parte, 30.55% lo realiza casi siempre. En la competencia Transfiero eficientemente a modalidad virtual el conocimiento teórico que tenía diseñado para presencial, 44.04% siempre lo hace, en tanto que 41.66% declara que casi siempre. Además, 71.03% contestó siempre a Selecciono los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio para el logro de los propósitos educativos; en contraparte, 5.55% establece que nunca o casi nunca lo hace.

Figura 1.1
Competencias relacionadas con organizar y animar situaciones de aprendizaje



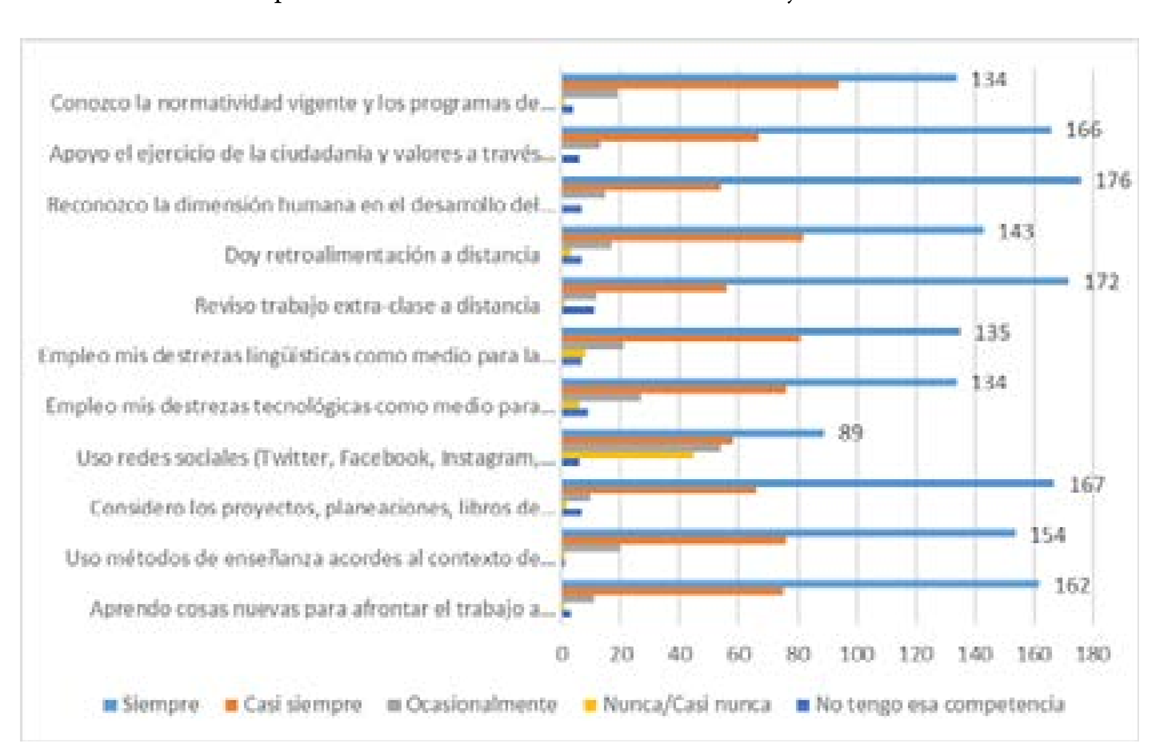
Figura 1.2
Competencias docentes relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación



La Figura 1.2 presenta competencias referidas al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En Uso videos de la red (por ejemplo, YouTube) para enseñar contenidos sólo 41.26% opinó que siempre los usa y 32.53% que casi siempre lo hace. A su vez, en Hago videos para explicar y aclarar los contenidos a los estudiantes, se encontró que casi siempre y ocasionalmente son las más recurrentes, con 32.93 y 28.17%, respectivamente.

Figura 1.3

Competencias docentes relacionadas con el trabajo a distancia



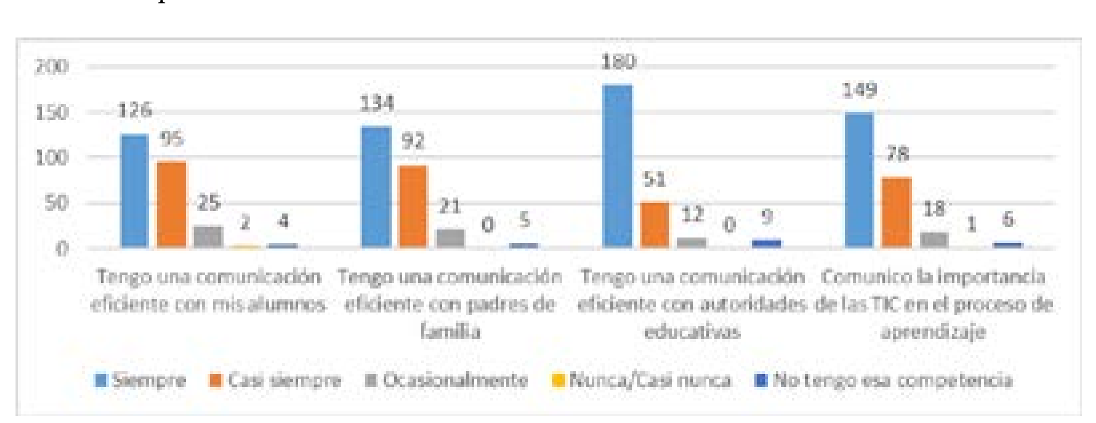
La Figura 1.3 presenta las competencias docentes relacionadas con la educación a distancia. Conozco la normatividad vigente y los programas de estudio para favorecer el aprendizaje a distanci" siempre se observa con 53.17% de los casos y casi siempre en 37.30%. En cuanto al Apoyo el ejercicio de la ciudadanía y valores a través del trabajo a distancia, 65.87% siempre la aplica y 26.58% casi siempre lo hace. Reconozco la dimensión humana en el desarrollo del trabajo a distancia tuvo 69.84% de menciones en siempre y 21.42% en casi siempre. Por otra parte, 56.74% siempre da retroalimentación de los temas tratados a distancia, en tanto que 32.53% lo realiza casi siempre. La competencia Reviso trabajo extraclase a distancia tuvo 68.25% de menciones en siempre, mientras que alcanzó 22.22% en casi siempre.

Se observa un alto dominio de la competencia Empleo mis destrezas lingüísticas como medio para la enseñanza a distancia", debido a que 53.57% opinó que siempre la usa y 32.14% casi siempre. Empleo mis destrezas tecnológicas como medio para la enseñanza a distancia tiene 53.17% en siempre y 30.15% en casi siempre. El Uso de redes sociales (Twitter, Facebook, Instagram, entre otras) como herramientas para la enseñanza a distancia obtuvo respuestas de siempre (35.31%), casi siempre (23.01%) y nunca o casi nunca las usa (17.85%). Asimismo, 67.19% expresa que siempre pone en práctica la competencia Considero los proyectos, planeaciones, libros de texto y contenidos de los cuadernillos para desarrollar el aprendizaje a distancia, frente a 26.19% que casi siempre la usa.

Sobre el ítem Uso métodos de enseñanza acordes al contexto de educación a distancia, la opción siempre alcanzó 61.11% y casi siempre 30.15%; por otra parte, 64.28% de los docentes determinó que siempre Aprende cosas nuevas para afrontar el trabajo a distancia, en contraste con 1.19%, equivalente a tres docentes, que mencionaron no tenerla.

Figura 1.4

Competencias docentes relacionadas con la comunicación con la comunidad



En la Figura 1.4 se destacan las competencias docentes referentes a la comunicación. Se cuestionó sobre la competencia Tengo una comunicación eficiente con mis alumnos, que alcanzó 50% de respuestas en la opción siempre, en tanto que 37.69% expresó que casi siempre la aplica. Ante la competencia Tengo una comunicación eficiente con padres de familia, 53.17% de los participantes expresó que siempre la tienen; a su vez, 36.5% la tiene casi siempre. En la competencia Tengo una comunicación eficiente con autoridades educativas la gran mayoría expresa que siempre (71.42%) y casi siempre (20.23%) la tiene. Para finalizar, se cuestiona sobre la competencia Comunico la importancia de las TIC en el proceso de aprendizaje, teniendo que 59.12% siempre tiene dicha competencia, en tanto 30.95% la aplica casi siempre.

La Figura 1.5 muestra los resultados de la autovaloración de los docentes en relación con sus competencias para la formación socioemocional. En lo que respecta a la competencia Promuevo la regulación emocional de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, 57.56% siempre la realiza y 32.53% casi siempre lo hace. Por otra parte, 63.09% siempre despliega la competencia Promuevo la comunicación asertiva de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, y 26.58% casi siempre lo hace. Por lo que se refiere a la competencia Promuevo la asertividad de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, 61.9% de los encuestados sí la desarrolla, mientras que 27.38% lo hace casi siempre.

En cuanto a la competencia Promuevo la autoeficacia de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, 59.92% siempre la fomenta, así como 31.74% lo hace casi siempre. En Promuevo la conciencia emocional de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus

tareas, 61.11% respondió siempre, seguido de 28.96% que eligió casi siempre. En la competencia Promuevo el autorreconocimiento de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, se evidenció que 63.88% siempre lo hace, en tanto que 25.79% casi siempre lo hace.

Figura 1.5

Competencias docentes relacionadas con la formación socioemocional

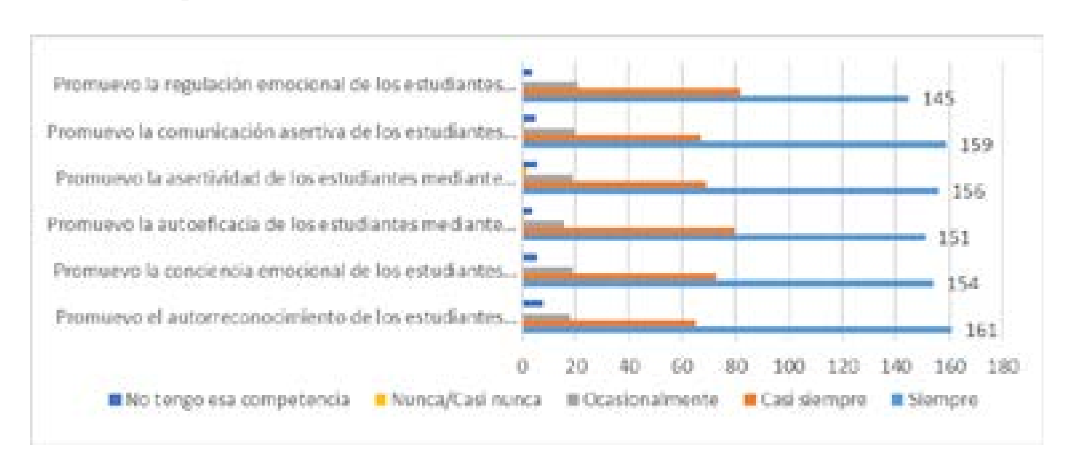
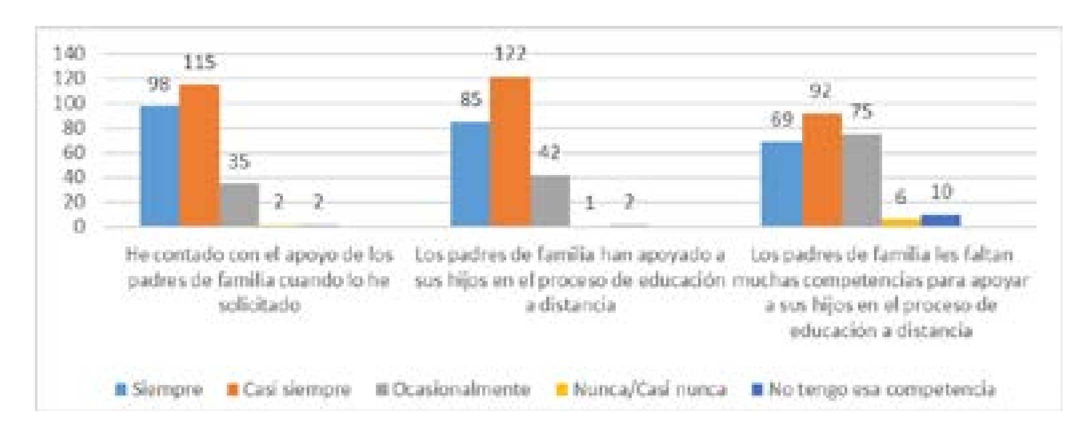


Figura 1.6

Competencias docentes relacionadas con la comunicación e implicación de los padres de familia



La Figura 1.6 muestra los resultados de la autovaloración de los docentes en relación con sus competencias con la comunicación e implicación de los padres de familia. Al cuestionar sobre el apoyo de los padres de familia cuando se ha solicitado, 38.88% dice que siempre lo tiene y 45.63% que casi siempre. Además, 33.73% comenta que los padres de familia siempre apoyan en el proceso de educación a distancia, en tanto que 48.41% se inclina por la opción casi siempre. En el ítem A los padres de familia les faltan muchas competencias para apoyar a sus hijos en el proceso de educación a distancia; 27.38% comentó que siempre, 36.5% casi siempre y 29.76% comentó que ocasionalmente. En este orden de ideas, se observa poca disposición o posibilidad de los familiares para desarrollar el trabajo a distancia en conjunto con los docentes encuestados.

Discusión

Los resultados presentados proporcionan un panorama amplio sobre el dominio de las competencias docentes al momento en que los profesores se enfrentaron al reto de enseñar a distancia; tomando en cuenta sus aprendizajes sobre tecnología y desarrollando nuevos saberes, se puede destacar, con base en los datos recabados en las encuestas, que existe un alto nivel de apropiación y conocimiento, y poco o nulo en quienes aseguraron no dominarlo, lo cual permite determinar que existe un dominio de competencia en general.

Se determina entonces que se registra dominio de las competencias en el manejo y utilización de herramientas tecnológicas al momento de planificar, ejecutar, diversificar y determinar las actividades que los infantes podrían realizar, ya que los niveles de aceptación y ejecución de éstas fue alto. No se puede dejar de lado que existen algunos docentes que aseguraron no dominarlas, como establece Carlini (2020):

> […] echa por tierra la privacidad de las cuatro paredes —muchas veces compatible con la impunidad— para introducir luz a un “no lugar” compartido con otros, en donde la audiencia se amplía y, consecuentemente, se democratiza y puede resultar aterrador para quienes resisten los cambios todavía, añorando un tiempo pasado (p. 34).

También es importante mencionar que el dominio de determinadas competencias en cuanto a la utilización de TIC y el diseño efectivo de estrategias didácticas, no determina su efectiva ejecución o distribución debido a que, en el contexto donde se encuentran las comunidades y escuelas, es precario el acceso a Internet o a la comunicación digital, lo que lleva a los docentes a utilizar recursos materiales que dificultan la retroalimentación, ejemplificación o interacción a distancia. Esto se ve reflejado en diferentes competencias cuestionadas con anterioridad, lo cual se puede corroborar con la investigación presentada por Baptista et al. (2021), donde se plantea que “uno de los retos identificados se asocia con las diferencias geográfico-educativas, ya que existen contrastes que exponen la falta de acceso a tecnología en los hogares. Aun cuando los docentes promueven herramientas digitales para continuar el aprendizaje a distancia” (p. 82).

Conclusiones

Los docentes del sur de Sonora llevaron a cabo una autovaloración de sus competencias docentes para la enseñanza a distancia con resultados de alto dominio y manejo de las herramientas tecnológicas, aunque no precisamente son puestas en acción, ya que el contexto geográfico y socioeconómico donde se encuentran las escuelas presenta difícil acceso y complicado desarrollo.

Las competencias relacionadas con organizar y animar situaciones de aprendizaje son las que se perciben con mayor grado de dominio

y ejecución en las actividades docentes, mientras que las vinculadas con la formación socioemocional y con la comunicación e implicación de los padres de familia son las que presentan falta de dominio de competencia, aunque esto no llega a tener repercusiones negativas significativas, pues los índices porcentuales que arrojan son mínimos.

La autoevaluación en relación con el dominio de competencias es altamente positiva, en tanto que demuestra la adaptabilidad del docente a los diferentes escenarios educativos que se pueden presentar, en este caso por el confinamiento y la disposición oficial de trabajar a distancia. Por tal motivo, se acepta la hipótesis de investigación sobre que las competencias docentes de los maestros de educación primaria se aplican de forma significativa para la mejora del aprendizaje en la enseñanza a distancia. Las investigaciones que pueden seguirse, en referencia a los hallazgos de este estudio, pueden orientarse a conocer y valorar las herramientas que los docentes aplican al desenvolverse en el aula, en las que se incluyan elementos como las TIC y el aula invertida; de igual forma, estudios que permitan fomentar y fortalecer la colaboración con los padres de familia.

Referencias

Baptista, P., Loaeza, C., Almazán, A., López, V. & Cárdenas, J. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L, (núm. Esp.), 41-88. Recuperado de https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237021/html/index.html

Carlini, L. (2020). El duelo educativo y el rediseño como desafío de superación. Revista Innovaciones Educativas, 22 (núm. Esp.), 33-37. DOI: https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3157

Dean, J. (1993). La organización del aprendizaje en la educación primaria. Barcelona: Paidós.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020, 16 de marzo). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

Estrada, W. & Mamani, M. (2021). Competencia digital y variables sociodemográficas en docentes peruanos de educación básica regular. Revista San Gregorio, 45, 1-16. Recuperado de http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/1502

Fernández, M. (2018). Más escuela y menos aula. El futuro de la educación en una sociedad digital, global y mutante. XII Foro Latinoamericano de Educación: cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales (pp. 97-111). Santillana. Recuperado de https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Memorias%20XII%20

Foro%20Latinoamericano%20de%20Educacion%20-%20digital.pdf

Gobierno de México (2 de enero de 2020). La Telesecundaria celebra su 52 aniversario. Recuperado de https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es

Gobierno de México (28 de agosto de 2021a). Enfoque centrado en competencias. Recuperado de https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias

Gobierno de México (28 de agosto de 2021b). Licenciatura en Educación Primaria 2018. Recuperado de https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124

Godina, L. (2010). Las TIC en la formación docente: competencias para formar a los ciudadanos del siglo XXI. Revista EN, 3(4), 32-35.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. Metodología de la Investigación (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.

Mertens, D. (2005). Tipo de investigación, "Una investigación no experimental en variables manipuladas", UEDD.

Mortera, F. (2010). Diferencia y similitudes entre el aprendizaje combinado (blended learning) y el aprendizaje distribuido (distributed learning), y su relación con la educación a distancia. Revista EN, 3(4), 23-26.

Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf

Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. Recuperado de https://rieoei.org/historico/deloslectores/1036Salas.PDF

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado de http://www.normalexperimental.edu.mx/files/plan_de_estudios_lic_en_educ_primaria.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba. México: Conaliteg. Recuperado de https://efmexico.files.wordpress.com/2008/02/plan-de-estudios-primaria-2009.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Plan de estudios. Educación Básica. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudios para la educación básica. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B7ebc-43C99SZW5IcHBIQXNDRGM/view?resourcekey=0-t1dsAoFwaf0wYq9af7I8_g

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Recuperado de http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf

Estudio de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de medicina y nutrición.

A study of academic self-efficacy in undergraduate students majoring in medicine and nutrition.

Susuky Mar Aldana
0000-0003-4495-794X
José Cirilo Castañeda Delfín
0000-0002-8097-7676
Miriam Hazel Rodríguez López
0000-0002-2462-098X

Universidad Juárez del Estado de Durango

Recibido: 12/08/2021
Aceptado: 19/04/2022

REVISTA RELEP, Educación y pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index

https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.2.605



Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la autoeficacia de estudiantes universitarios de las licenciaturas de Médico Cirujano y Nutrición. Para tal fin, se aplicó el Inventario de Expectativa de Autoeficacia Académica (IEAA) formulado por Barraza (2010) para medir el constructo en 294 jóvenes de la licenciatura en Medicina y 208 de Nutrición. Los resultados demuestran que las actividades donde los estudiantes muestran un mayor nivel de expectativas de autoeficacia son realizar cualquier trabajo académico que solicite el docente y organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los mismos.

Palabras clave

Autoeficacia, estudiantes universitarios, medicina, nutrición

Abstract

The aim of this research is to analyze self-efficacy of undergraduate students in medical surgeon and nutrition majors. For this purpose, the Inventory of Academic Self-Efficacy Expectation (Inventario de Expectativa de Autoeficacia Académica-IEAA) formulated by Barraza (2010) was applied to measure the construct in 294 young students majoring in Medicine and 208 in Nutrition. Results show that the activities where students display a higher level of expectations of self-efficacy are; when performing any academic assignment requested by the teacher and organizing themselves adequately in order to hand them in on time.

Keywords
Self-efficacy, university students, medicine, nutrition

Introducción

El artículo que se presenta aborda un estudio de autoeficacia académica considerando el área de educación a nivel universitario para alumnos de la licenciatura en Medicina y Nutrición con la finalidad de que sirva de apoyo al docente y poder aplicar mejoras en el desempeño académico.

La autoeficacia, también conocida como autorregulación o autocontrol, es la capacidad o el conjunto de procesos que se llevan a cabo en uno mismos para gestionar el éxito, de tal manera que permite analizar y responder en consecuencia, lo que posibilita el cambiar la actuación o perspectiva en caso de ser necesario, tal como lo mencionan Olivas y Barraza (2016), y poder dirigir los pensamientos, las emociones y la conducta hacia una correcta adaptación al medio y cumplimiento de los deseos, así como expectativas basadas en las circunstancias del contexto.

En la presente investigación se asume que los niveles de autoeficacia en estudiantes de las licenciaturas en Medicina y Nutrición están relacionados con los programas, horarios de clase, cantidad de materias y los hábitos de estudio con que cuenta el estudiante para su desempeño escolar; asimismo, se puede mencionar que los problemas académicos están relacionados con la ausencia de estrategias de estudio y organización personal, lo que permite a los jóvenes aprovechar de manera óptima los conocimientos adquiridos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cano, Gómez & García, 2009).

Así pues, el concepto de estudio o actividad de estudiar, se entiende como la capacidad cognitiva o constructiva autorregulada (Castañeda, 2004).

Pereira (2005) resalta que la autorregulación implica la modulación del pensamiento, la motivación, atención y la conducta mediante el uso deliberado y automatizado de mecanismos específicos y estrategias de apoyo, de tal manera que el aprendiz llegue a dirigir su propio proceso educativo; además, menciona que se debe tomar decisiones, elegir entre las diversas alternativas que tiene a su alcance y asumir las riendas de su proceso de aprendizaje.

Al realizar esta investigación, no se encuentra ningún estudio relacionado con estudiantes de las licenciaturas de Médico Cirujano y Nutrición, por lo que el objetivo es analizar la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de las carreras antes mencionadas.

Revisión de la literatura

La autoeficacia se conceptualiza como las creencias que la mayoría de los seres humanos poseen acerca de sus propias capacidades para realizar determinados rumbos de acción. Las creencias de eficacia intervienen en la elección de actividades y conductas, en los patrones de pensamiento y reacciones emocionales, establecen el esfuerzo y la perseverancia que las

personas invierten y finalmente permiten organizar y realizar los cursos de acción necesarios, por lo que la autoeficacia lleva al individuo a sentirse capaz de realizar la acción, que supone un estado afectivo-cognitivo que induce a la acción (Olivas & Barraza, 2016).

Por lo general, la autoeficacia se analiza en diversas áreas del funcionamiento humano y se ha demostrado su relevancia e influencia en distintos campos, de ahí que se evalúa de forma específica. Por su parte, Velásquez (2012) plantea, en la década de 1970, que la teoría de la autoeficacia es un producto de dos ideas que tiene en mente Albert Bandura, la primera de éstas refiere a que las intervenciones que modifican el ambiente son altamente eficaces para cambiar la conducta, y la segunda menciona que la intervención cognitiva del sujeto es considerada imprescindible.

Entonces, se avanza en identificar al concepto de autoeficacia como el estado psicológico en el que las personas evalúan su capacidad y habilidad de ejecutar determinadas tareas, actividades, conductas, entre otros factores, por medio de situaciones específicas con un grado de dificultad previsto (Bardales, Díaz, Jiménez, Terreros & Valencia, 2006).

Bandura (1977, 1982, 1987, 1993, 1997, 1999, 2001) fundamenta sus postulados de autoeficacia en la teoría del aprendizaje social, la cual surge como respuesta a la visión conductista de la época y ante la poca efectividad para explicar ciertos procesos por los que se adquiere y modifica la conducta social.

Así pues, con los postulados teóricos propuestos por Bandura (1977, 1982, 1987, 1993, 1997, 1999, 2001), se define la autoeficacia como los pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir logros.

Dentro del ámbito académico, Bandura (1995) refiere las creencias de autoeficacia de los estudiantes articuladas con su percepción de eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar temas académicos que operan sobre el rendimiento escolar, por tanto, la autoeficacia académica no hace referencia a las habilidades de las que dispone el sujeto o a los recursos personales que le permiten dominar continuas circunstancias cambiantes del entorno académico, sino a la opinión que éste tenga sobre lo que se puede o no hacer con ellos.

Desde esta conceptualización, se puede apreciar lo importante que es la idea de la autoeficacia sobre la motivación y el aprendizaje, percepciones de los individuos sobre sí mismos y sus capacidades que constituyen factores importantes para el desempeño académico.

Es de vital importancia considerar que al momento de realizar una acción y lograr las metas académicas, los estudiantes deberán poseer las capacidades o las competencias que requieren las tareas encomendadas, aunque el poseerlas constituya una condición necesaria, pero no suficiente. Por su parte, Alegre (2014) enfatiza que el aprendizaje autorregulado

tiene influencia directa en el aspecto motivacional y emocional de las personas, ya que si un estudiante cuenta con las herramientas y los métodos adecuados para aprender y estudiar, mejorará el rendimiento académico y su esfuerzo se verá reflejado en las calificaciones, lo cual tendrá como consecuencia en el estudiante que lo planteado implicará no sólo una mayor motivación, sino una motivación intrínseca al generar emociones positivas que ayudan a reforzar la motivación.

Metodología

La investigación plantea un estudio de autoeficacia para dos muestras de estudiantes universitarios inscritos en las licenciaturas de Médico Cirujano y Nutrición.

Se trabajó mediante diseño de diferencia de grupos sin atribución causal, de tal manera que se pone en marcha un estudio comparativo. Con base en lo anterior, se puede decir que la investigación cuantitativa tiene un carácter empírico y sistemático, que recoge y analiza datos de variables de los fenómenos de una realidad social y se sustenta en un modelo matemático y estadístico.

Participantes

La muestra la integran 294 estudiantes de la licenciatura de Médico Cirujano y 208 de la carrera de Nutrición. La participación de los jóvenes universitarios fue voluntaria y se solicitó autorización por escrito mediante un consentimiento informado.

La información fue proporcionada por el Departamento de Control Escolar de la Unidad Académica del Sistema SESCO. La muestra de estudio se calculó mediante el programa público Creative Research Systems (http://www.surveysoftware.net/sscalce.htm), fijando un nivel de confianza en 95% con un intervalo de 5 por ciento.

Técnica

Se empleó la encuesta como técnica para recolección de información en la investigación; para el desarrollo práctico se emplea el instrumento de medición propuesto por Barraza (2010), quien presenta la validación del IEAA en tres muestras secuenciales e independientes llevadas a cabo con alumnos de nivel posgrado, superior y medio superior para establecer la confiabilidad en el instrumento y delimitar las evidencias de validez basadas en contenido y estructura interna que respalden el uso del inventario, considerando que el apoyo teórico está sustentado en la propuesta de Bandura (1987, 1997, 1999).

La confiabilidad del IEAA es de 0.91 en alfa de Cronbach y 0.88 en confiabilidad por mitades considerando que los ítems son homogéneos, ya que miden expectativas de autoeficacia académica.

Dicho instrumento consta de 20 ítems, los cuales son respondidos en escalamiento tipo Likert de cuatro valores: nada seguro, poco

seguro, seguro y muy seguro, planteados para responder las siguientes proposiciones tomadas del libro Autoeficacia académica y dependencia emocional en los estudiantes universitarios.

Procedimiento

El instrumento es autodescriptivo, la información obtenida es proporcionada por el sujeto sobre sí mismo y es de dominio específico porque contiene pocos reactivos, se contesta en menos de 15 minutos, tiene pocas puntuaciones y su campo de aplicación está delimitado.

La estadística de datos resultantes se hizo mediante tratamiento estadístico considerando las acciones siguientes:

1. Con las respuestas obtenidas del instrumento aplicado, se construye y alimenta una base de datos haciendo uso del programa SPSS Statistics versión 22.
2. Se realiza el análisis univariado de las variables de forma independiente para obtener las medidas de dispersión, así como la distribución de frecuencias.

La medida de dispersión en el estudio estadístico permite conocer la variabilidad del conjunto de datos, rango, varianza, desviación estándar y coeficiente de variación para la obtención de estadísticos descriptivos y pruebas t de Student.

Resultados

Para la determinación de resultados, se aplicó el instrumento IEAA a 294 estudiantes de la licenciatura de Médico Cirujano, de los cuales 45% son hombres y 55% mujeres. Los estudiantes que participaron cursan del primero a octavo semestres: 21.4% primero, 20.7% segundo, 12.9% tercero, 4.1% cuarto, 13.3% quinto, 12.2% sexto, 4.8% séptimo y 10.6% cursaba octavo semestre.

Para obtener resultados de estudiantes de la licenciatura en Nutrición, se solicitó a los participantes que respondieran a las cuestiones plasmadas en el IEAA.

El cálculo considerado para determinar la muestra fue de 208 estudiantes, de los cuales 29.8% son hombres y 70.2% mujeres. Los participantes cursan de primero a séptimo semestres: 7.2% primero, 20.2% segundo, 24% tercero, 10.1% cuarto, 15.9% quinto, 11.5% sexto y 11.1% pertenecen a séptimo semestre.

En los resultados mostrados en la Tabla 2.1 se pueden observar la media y desviación típica obtenidas de los ítems que considera el IEAA y que fueron resultado de las respuestas proporcionadas por los participantes en la investigación; las medias más altas están señaladas con negritas, y corresponden a 2.43 y 2.30, las medias más bajas se muestran en cursiva (1.62 y 1.80).

Tabla 2.1

Resultados de estadística descriptiva de ítems que conforman el IEAA referente a la validación del inventario en expectativas de autoeficacia académica considerando tres muestras secuenciales e independientes

Íltem	¿Qué tan seguro estoy de poder...?	Media	Desviación típica
1	Trabajar eficazmente con cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.	2.15	0.700
2	Competir académicamente, cuando así, se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo.	2.08	0.707
3	Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro.	2.43	0.631
4	Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro.	2.30	0.695
5	Adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros.	1.99	0.753
6	Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario.	1.88	0.702
7	Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario.	1.86	0.763
8	Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario.	2.10	0.723
9	Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases.	2.04	0.679
10	Prestar atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o estáa aburrido.	1.93	0.781
11	Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando.	1.88	0.866
12	Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera.	2.04	0.754
13	Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas.	1.80	0.801
14	Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es una biblioteca o en la Iinternet.	2.12	0.701
15	Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros.	2.21	0.690
16	Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en con lo que exponen.	1.62	0.836
17	Construir argumentos propios en los trabajos escritos que soliciten los maestros.	1.98	0.717
18	Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.	2.17	0.666
19	Analizar y apropiarse adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios.	2.11	0.660
20	Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero.	2.20	0.625

Fuente: Barraza (2010).

Se puede apreciar cuáles son las actividades académicas donde estudiantes de las licenciaturas de Medicina y Nutrición muestran un nivel mayor de expectativas en autoeficacia, a saber:

1. Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro.
2. Organización adecuada para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro.

Los ítems con las medias más bajas en nivel de expectativas de autoeficacia son:

1. Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo con lo que exponen.
2. Concentrarse al momento de estudiar sin que lo distraigan otras cosas.

Tabla 2.2

Resultados comparativos entre las licenciaturas analizadas considerando las dimensiones de output, input, retroalimentación y autoeficacia aplicando análisis estadístico U de Mann-Whitney

Autoeficacia		N	Rango promedio	Suma de rangos
Output	Medicina	18	54.03	972.50
	Nutrición	224	126.92	28430.50
	Total	242		
Input	Medicina	18	52.89	952.00
	Nutrición	224	127.01	28451.00
	Total	242		
Retroalimentación	Medicina	18	28.86	519.50
	Nutrición	224	128.94	28883.50
	Total	242		

En los valores obtenidos por dimensión, se encontró output con una media de 2.27, seguido de input y autoeficacia con un resultado de 2.13, el dato más bajo lo tiene retroalimentación con 2.06. La Tabla 2.2 muestra los resultados comparativos entre las licenciaturas analizadas con respecto a dimensiones de output, input, retroalimentación y autoeficacia aplicando análisis estadístico U de Mann-Whitney.

Discusión

Como se mencionó con anterioridad, la autoeficacia académica refiere las habilidades con que cuenta el estudiante, lo cual le permite controlar continuas circunstancias que pueden cambiar dentro del ámbito académico, y también considera la opinión que tiene sobre lo que puede hacer (Bandura, 1995).

Se identifican los niveles de autoeficacia en las carreras de Médico Cirujano y Nutrición, no se observan diferencias estadísticamente

significativas entre variables sociodemográficas y las dimensiones output, input, retroalimentación y autoeficacia arrojadas de los ítems del instrumento aplicado, de tal forma que la autoeficacia no depende de características personales de cada individuo.

Para Sánchez-Rosas, Takaya & Molinari (2016), una parte importante en procesos de aprendizaje de estudiantes universitarios transcurre en los salones de clase, en contacto con catedráticos, así como con compañeros. La instancia de clase es una situación cotidiana del ámbito universitario en la que los jóvenes despliegan un conjunto de comportamientos relacionados con el compromiso en clase, como esforzarse, concentrarse, atender, perseverar (Birch & Ladd, 1997; Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995; Skinner & Belmont, 1993) y tomar apuntes.

Diversos comportamientos tienen relación con el desarrollo en procesos de aprendizaje y los resultados en la actividad académica. Para Alegre (2014), durante la formación universitaria, los estudiantes continuamente se trazan determinadas metas y enfrentan distintos retos para concluir exitosamente su carrera, y aunque se pueden presentar adversidades, surgen motivaciones que llevan a implementar ciertas tácticas para alcanzar logros.

En relación con Galleguillos y Olmedo (2017), los seres humanos constantemente buscan mejorar el desempeño de sus acciones para el logro de objetivos personales, académicos, laborales y sociales.

En algunos casos, la motivación, los estados afectivos y las conductas personales están basadas en lo que el sujeto piensa sobre diversas situaciones que en la realidad son objetivas.

Con base en una prueba ANOVA de un solo factor, se analizó la diferencia de las dimensiones estudiadas en output, input, retroalimentación y autoeficacia, se obtuvo que output y autoeficacia tienen un nivel de significancia menor a 0.05. El análisis estadístico de Duncan para estas dimensiones arrojó que en ambos parámetros se cuenta con los menores índices.

Para Alegre (2014), las afirmaciones influyen en el área de la autoeficacia y la motivación académica. Por dicha relación, los investigadores han abarcado aspectos de la eficacia como autoeficacia y elección de carrera (Hackett, 1995); autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico.

Asimismo, según lo reportado por Kohler (2009), Pajares (2001) y Zimmerman y Martínez-Pons (1990), para mejorar el rendimiento académico y la autoeficacia se requieren procesos motivacionales que son de vital importancia para el estudiante, ya que éstos le permiten sentirse competente y confiar plenamente en sus capacidades, generando así altas expectativas sobre sí mismo, valorando positivamente las tareas y trabajos

asignados, llevándolos a sentirse responsables para cumplir cada uno de los objetivos personales.

Además, estas mismas conductas potencian el control y dominio estratégico del estudiante, ya que pueden dirigir mejor sus procesos y estrategias de aprendizaje controlando todo el esfuerzo invertido para dominar determinado tema, así como manejar eficazmente sus emociones frente a diversas adversidades (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008).

Conclusiones

Con los resultados de la estadística descriptiva obtenidos en los ítems del IEAA aplicado en esta investigación (Barraza, 2010) referente a la validación realizada al instrumento en muestras secuenciales e independientes y retomando el objetivo general, se concluye lo siguiente:

Las actividades de aprendizaje donde los sujetos de estudio presentan un mayor nivel de autoeficacia son realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro y, organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro.

Las actividades de aprendizaje donde los alumnos presentan un menor nivel de autoeficacia son cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo con lo que expone y concentrarse al momento de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas.

Se identifica que la dimensión de autoeficacia que se presenta en mayor nivel es output, mientras que la dimensión de input es la que resultó con un porcentaje de menor nivel entre los estudiantes.

Para el análisis inferencial se empleó el estadístico r de Pearson, que mostró que no existe relación entre el nivel de autoeficacia y la edad en estudiantes universitarios.

Referencias

Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. Propósitos y Representaciones, 2(1), 79-120. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54

Alvarado, I. R., Vega, Z., Cepeda, M. L. & Del Bosque, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 137-148. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe.

Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28, 117-148.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. Cambridge: University Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Nueva York: N.H. Freeman.

Bandura, A. (1999). Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Biblioteca de Psicología Bilbao. España: Desclée De Bower.

Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de Escalas de Autoeficacia. (Versión revisada). Estados Unidos: Universidad de Stanford.

Bardales, K., Díaz, P., Terrenos, M. & Valencia, M. (2006). Psicología social: pasado, presente y futuro. Universidad del Valle: Instituto de Psicología.

Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. Revista de Investigación Educativa, 10, 1-30. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121719001.pdf

Birch, S. & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology, 35, 61–79. doi:10.1016/S00224405(96)00029-5

Cano, S. M., Gómez, R. J. & García, C. P. (2009). Algunas problemáticas que alientan el abandono escolar y acciones que pueden evitarlo o disminuirlo. Recuperado de https://dcb.ingenieria.unam.mx/DCB/Eventos/ForoMatematicas2/memorias2/ponencias/57.pdf

Castañeda, F. S. (2004). Evaluando y fomentando el desarrollo cognitivo y el aprendizaje complejo. Psicología desde el Caribe, 013, 109-143.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. Elementary School Journal, 95, 421-454. doi:10.1086/461853

Galleguillos Herrera, P. & Olmedo Moreno, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. ReiDoCrea, 6, 156-169.

Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. En A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies (pp. 232-259). Cambridge: University Press.

Klassen, R., Krawchuk, L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. Contemporary Educational Psychology, 33(4), 915931.

Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. Cultura, 23, 101-119.

Olivas, M. & Barraza, M. (2016). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango. Universidad Pedagógica de Durango.

Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66(4), 543-578.

Pereira, L. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje peninsular. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 4, 11.

Rodríguez, A. & Barraza, A. (2017). Autoeficacia académica y dependencia emocional en estudiantes de Licenciatura. México: Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica.

Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B. & Molinari, A. V. (2016). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 8. doi: 10.5872/psiencia/8.3.22

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85, 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571

Velásquez, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. Revista Pequén, 1(2), 148-160. Recuperado de http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1838

Zimmerman, B. & Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in selfregulated learning: realting grade, sex, and giftedness to self-efficaccy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82, 51-59.

Educación socioemocional y formación docente.

Socioemotional education and teacher training.

Jorge Luis García Pérez
0000-0003-0327-8342
Bertha Alicia Garza Ruiz
0000-0002-7004-1786

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B

Recibido: 05/08/2021
Aceptado: 13/01/2022

REVISTA RELEP, Educación y pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index

https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.2.606



Resumen
Se presenta un estudio con enfoque cualitativo y bajo una metodología de investigación-acción cuyo objetivo fue diseñar e implementar una estrategia de innovación que favorezca la formación docente en el área de educación socioemocional mediante las redes sociales. El alcance del estudio es exploratorio y correlacional. Se creó una página de Facebook en donde se hicieron y compartieron videos de carácter informativo sobre la materia en cuestión. Los videos fueron reproducidos en 15 estados de México con un total de 11 091 reproducciones. Para medir el impacto de la estrategia, se implementó un grupo focal con cuatro docentes de un centro educativo de nivel primaria en Nuevo León, México, el cual fue analizado a través de la herramienta Atlas.ti. Se concluye que mediante las redes sociales se pueden implementar estrategias de formación docente y que éstas pueden lograr alcance e impacto entre la comunidad educativa.

Palabras clave
Educación socioemocional, formación docente, redes sociales

Abstract
Research is presented containing a qualitative approach under an action research methodology aimed at the design and implementation of an innovation strategy favoring teacher training in the area of socioemotional education by means of social networks. The scope of this study is exploratory and correlational. A Facebook account was created where informative videos on the subject in question were created and shared. The videos were reproduced in 15 states in Mexico with a total of 11 091 reproductions. To measure the impact of the strategy, a focus group was implemented which consisted of four teachers from an elementary school in Nuevo Leon, Mexico. The results were analyzed using ATLAS.ti tool. It was concluded that by means of social networks teacher training

strategies can be implemented and may achieve coverage and impact the educational community.

Keywords

Socioemotional education, teacher training, social networks

Introducción

Al momento en que se diseñó el presente estudio, el virus causante de la enfermedad COVID-19 afectaba a la población global, ocasionando que se implementaran medidas de cuarentena y restricciones a actividades no esenciales, entre ellas, la educación presencial. Como resultado, a partir de marzo de 2020 se cancelaron las clases presenciales y se comenzó a trabajar bajo la modalidad a distancia. Si bien esto trajo consigo nuevos retos y preocupaciones, la necesidad de atender el desarrollo de las habilidades socioemocionales cobró aún más importancia.

Ante el reto que enfrentan los docentes de todo el país al llevar a cabo la educación a distancia, quien realiza esta investigación comenzó un proyecto en la red social Facebook a través de la creación de la página Innovar para enseñar, cuyo objetivo fue ofrecer acompañamiento a maestros de educación básica en torno al uso de herramientas y aplicaciones tecnológicas con la intención de atender y mejorar las estrategias de enseñanza ante esta nueva realidad, por lo que se aplicó un cuestionario a 95 docentes de educación primaria en Nuevo León mediante la herramienta Google Forms. En este instrumento se les preguntó sobre sus principales áreas de oportunidad y fortalezas en cuanto al uso de herramientas y aplicaciones tecnológicas, así como también su interés en recibir acompañamiento con respecto al uso de estas herramientas como estrategias de enseñanza.

Después de analizar e interpretar los resultados, se identificaron las áreas de oportunidad de los profesores y se diseñaron videotutoriales atendiendo las necesidades de los docentes respecto de la educación a distancia. Estos videos se subieron por medio de la página Innovar para enseñar y registraron más de 3 500 reproducciones a lo largo de diversos estados de la República mexicana, así como gran cantidad de interacciones en ellos. Por lo que se concluyó que, mediante las redes sociales, se pueden implementar estrategias de formación docente para lograr alcance e impacto entre la comunidad educativa.

En la actualidad, existe desinformación entre los docentes de educación primaria respecto a la educación socioemocional: planificación, didáctica y evaluación. Asimismo, suele percibirse como una asignatura no tan importante en contraste con aquellas que implican el aprendizaje de la lectoescritura y del pensamiento matemático. Por lo anterior, se consideró que la estrategia para favorecer la formación docente anteriormente aplicada podría representar una alternativa para tratar la problemática en mención.

En cuanto a la relevancia actual sobre el tema, Hernández, Trejo y Hernández (2018) refieren lo siguiente:

> Para lograr que los maestros puedan transmitir a sus estudiantes la importancia de las HSE, es indispensable capacitarlos y brindarles herramientas pedagógicas que les permitan no sólo enseñar los conceptos básicos, sino que también puedan modelar el aprendizaje socioemocional en el aula (p. 94).

Lo anterior resalta la importancia de la formación docente en el tema de la educación socioemocional, así como también la necesidad de que los docentes conozcan las habilidades socioemocionales (HSE) y las transmitan a sus alumnos, favoreciendo tanto la vida del profesor como la del estudiante en los tiempos actuales de incertidumbre ante la pandemia de COVID-19.

Tabla 3.1

Matriz de congruencia epistemológica

<table>
<tr><td colspan="3">Tesis: Educación socioemocional y formación docente. Innovación a través de las redes sociales.

Definición del problema: ¿Qué resultados se obtienen con la implementación de una estrategia de innovación que favorezca la formación docente en el área de educación socioemocional a través de las redes sociales?</td></tr>
<tr><th>Objetivo general</th><th>Objetivos específicos</th><th>Preguntas que responden al objetivo</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Diseñar e implementar una estrategia de innovación que favorezca la formación docente en el área de educación socioemocional a través de las redes sociales.</td><td>Identificar la percepción que tienen los docentes respecto a la educación socioemocional y al uso de las redes sociales como vía para la formación docente.</td><td>Objetivo 1 ¿Qué percepción tienen los docentes con respecto al área de la educación socioemocional y al uso de las redes sociales como vía para la formación docente?</td></tr>
<tr><td>Diseñar e implementar un proyecto de intervención en donde se favorezca la formación docente en el área de educación socioemocional a través de las redes sociales.</td><td>Objetivo 2 ¿Qué estrategia de innovación se puede diseñar e implementar para favorecer la formación docente en el área de la educación socioemocional a través de las redes sociales?</td></tr>
<tr><td>Determinar el alcance e impacto de la implementación del proyecto de intervención en la formación docente con respecto al área de la educación socioemocional a través de las redes sociales.</td><td>Objetivo 3 ¿Cuál es el impacto de la implementación del proyecto de intervención en la formación docente con respecto al área de la educación socioemocional en un centro educativo de educación primaria?

¿Cuál es el alcance de la implementación del proyecto de intervención en la formación docente con respecto al área de la educación socioemocional a través de Facebook?</td></tr>
</table>

En la Tabla 3.1 se muestra la matriz de congruencia epistemológica, incluyendo las preguntas de investigación del estudio y sus objetivos.

Revisión de la literatura

Formación docente

La formación docente constituye aquellos procesos por los que el aspirante a impartir clases tiene que hacerse paso para desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para la profesión del educador. No obstante, la formación docente no concluye en la formación inicial, sino que ésta es constante y permanente: es continua. Esto debido a que las visiones respecto a la educación van cambiando con el paso del tiempo, en congruencia con las necesidades que van surgiendo en la sociedad.

La formación continua es una estrategia utilizada por diversos sistemas educativos para mejorar la práctica de los docentes. Como lo mencionan Santibáñez, Rubio y Vázquez (2017):

> […] el término formación continua es amplio y puede incluir desde cursos y talleres que otorga la autoridad educativa, hasta tutoría o coaching en el aula, observaciones de otros maestros y participación en comunidades de aprendizaje. Algunas de estas estrategias tenderán a ser más o menos efectivas en ciertos contextos y, por ende, decir que cualquier tipo de formación continua funciona siempre es incorrecto (p. 40).

Bajo este mismo hilo de ideas, no existe suficiente evidencia para determinar qué tipo de formación docente es la que ayuda en gran medida a los docentes en cuanto a mejoras específicas de su práctica en las aulas. Bruns y Luque (citados en Santibáñez et al., 2017) expresan que "la formación continua incluye actividades muy diversas, y las necesidades de los docentes son múltiples y variadas. Quizá por ello no es de sorprender que hay muy poca evidencia sobre su efectividad" (p. 40). En relación con esta idea, Santibáñez et al. (2017) comentan:

> La mayoría de los programas de formación continua no tienen impacto ni en la práctica docente ni en el rendimiento de los alumnos, ya sea por fallas de diseño (no responden a las necesidades del docente, no se imparten de forma que el docente puede absorber el contenido y modificar su comportamiento), fallas de implementación (por ejemplo, son de corta duración o dependen mucho del facilitador o del instructor) o una combinación de ambas (pp. 40-41).

La educación y, por ende, la formación docente, van de la mano con el contexto sociohistórico y socioeconómico en el que la sociedad se encuentra. Por tanto, Lozano (2021), a través de una mirada sociológica, distingue cuatro enfoques de la formación docente correspondientes a épocas distintas a través de la historia: el enfoque tradicional, el racional-técnico, el reflexivo y el crítico.

Asimismo, Santibáñez et al. (2017), en su informe para el Insti-

tuto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), señalaron tres conclusiones en relación con la formación continua exitosa:

> […] (1) no toda la formación continua es efectiva; (2) la formación continua más efectiva tiende a reunir las siguientes características: aprendizaje activo, enfoque en contenidos disciplinarios, duración prolongada y otorgada en el momento oportuno y participación colectiva en comunidades de aprendizaje, y (3) los cursos cortos y a distancia (en línea) pueden funcionar para que el maestro mejore su desempeño en áreas muy específicas, como por ejemplo, presentar la evaluación (aprender a subir evidencias, aprender cómo organizar una planeación didáctica argumentada que cumpla con los requisitos de la evaluación docente, etc.). Sin embargo, la poca evidencia que hay sobre la formación enteramente a distancia sugiere que mantener la atención del docente, su grado de participación y el rigor en las discusiones e interacciones a distancia dependen en gran medida de las habilidades del facilitador (p. 9).

En resumen, los cursos para una formación continua exitosa deben ser largos y diseñados a partir de un enfoque de aprendizaje activo y disciplinario. Por otro lado, se menciona que los cursos de poca duración y a distancia tienen utilidad para áreas muy específicas que se deseen atender. Se destaca el poco conocimiento que hay sobre el impacto de cursos que sean totalmente a distancia. Lo anterior sirve de sustento para el diseño de videos de corta duración, con un enfoque disciplinario y compartido a través de comunidades de aprendizaje para favorecer el conocimiento de los docentes referente a la educación socioemocional.

Educación socioemocional

Cohen (citado en Milicic, Alcalay, Berger & Torretti, 2014) define el aprendizaje socioemocional como "el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que aumentan la capacidad de los niños de conocerse tanto a sí mismos como a los demás, con el fin de usar esa información para resolver problemas con flexibilidad y creatividad" (p. 7). Al respecto, existen diversas nociones sobre el tema que coadyuvan hacia una educación integral y de calidad que integre el desarrollo de las emociones para un desarrollo personal y social que se complemente con el aprendizaje académico que se lleva a cabo en las escuelas.

Para Bisquerra (2009), el objetivo de la educación emocional es desarrollar competencias emocionales básicas en las personas, por tanto, la considera una educación para la vida. De esta manera, Bisquerra (2009) explica que la educación emocional es un "proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (p. 158). Por tanto, apunta hacia el desarrollo integral de las personas.

La puesta en práctica de la educación socioemocional requiere que el propio personal docente esté formado sobre el tema. Esto es, que el "profesorado debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales" (Bisquerra, 2009, p. 169). Asimismo, Allidiére (citado en Milicic et al., 2014) menciona que "una figura central para el aprendizaje socioemocional de los estudiantes es el profesor. El vínculo afectivo que se establece entre profesores y estudiantes tiene efectos significativos para ambos" (p. 49). Así, es importante que los docentes se encuentren equilibradamente formados sobre el tema en cuestión para poder ejecutar los programas de educación socioemocional de manera efectiva y exitosa.

Milicic et al. (2014) mencionan que además del ámbito emocional que se debe abordar en la formación inicial de los docentes, se necesita asegurar la continuidad sobre el tema, destacando que lo óptimo sería que este proceso de formación se llevara a cabo dentro de los centros de trabajo. Esto permitiría una puesta en práctica de la teoría sobre la realidad educativa de manera inmediata, y, por ende, más significativa (p. 171). También se menciona un interés sobre "la identificación de personas y centros que puedan ser agentes de cambio para la implantación de programas de innovación educativa" (p. 171), así como que esta formación sea dirigida al personal docente de todos los niveles educativos.

En ese sentido, Milicic et al. (2014) establecen que las competencias socioemocionales de los profesores tienen un papel esencial en la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje socioemocional. Al respecto, refieren que:

> El insuficiente desarrollo de ellas puede ser un factor que lo obstaculice o dañe el clima social o perjudique a algunos niños en particular, especialmente aquellos que resultan más difíciles de manejar en el salón de clase, o que por menor desarrollo de sus competencias socioemocionales son más invisibilizados (p. 50).

Por lo anterior, y en relación con los planteamientos expuestos de Bisquerra (2009) y Milic et al. (2014) sobre el tema en cuestión, el área de desarrollo personal y social de educación socioemocional en el sistema educativo mexicano, y más específicamente, en Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017), se compone por cinco dimensiones que fungen como base de su enfoque pedagógico: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Asimismo, guían la intervención docente en la materia. Estas dimensiones se interrelacionan con las competencias para la vida destacadas en el Informe Delors (1996), dinamizando la apropiación de éstas y favoreciendo la construcción del perfil de egreso que los alumnos deben cubrir al finalizar la educación básica.

Metodología

Se diseñó un cuestionario tipo Likert compuesto por 11 ítems, con valores de frecuencia y de afirmación o negación. El instrumento se estructuró

en dos partes: la primera constó de tres ítems y la segunda de ocho. En la primera se buscó obtener algunos datos generales sobre los docentes con el propósito de tener más información sobre los profesores participantes en el proyecto de intervención. En la segunda, se indagó sobre la frecuencia con la que el participante ha interactuado con el término educación socioemocional, su importancia dentro del proceso de enseñanza y su opinión con respecto a si consideran necesario actualizarse en el tema, así como su posición respecto a si las redes sociales pueden convertirse en un medio para la formación docente.

De esta manera, se buscó constatar la hipótesis planteada en un principio: existen docentes de educación primaria ejerciendo su labor de enseñanza sin haberse actualizado con respecto al contenido de la educación socioemocional. Este cuestionario fue aplicado a 15 docentes de un centro educativo de nivel primaria de Nuevo León por medio de la herramienta digital Google Forms. El cuestionario se transcribió en el formato de dicha app y fue compartido a los profesores para su llenado mediante una liga en un grupo de WhatsApp, en donde se encuentra en comunicación todo el personal docente y directivo del plantel.

Al ser confirmada esta hipótesis con los resultados del cuestionario, se llegó al supuesto de que un proyecto de intervención dentro del centro educativo donde el investigador labora podría favorecer la formación docente de esa escuela en específico con respecto al área de desarrollo personal y social en cuestión. Tomando en cuenta el supuesto anterior y el contexto de la educación a distancia que se evidenció al momento de realizar la presente investigación (a causa de la pandemia por la enfermedad COVID-19), se planteó implementar el proyecto a través de las redes sociales, siendo estas últimas el medio principal al cual se trasladó la educación.

Tomando en cuenta lo anterior, se diseñaron 10 videos cuyo contenido se sustenta en la información sobre la educación socioemocional encontrada en Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017, así como en las ideas de Bisquerra (2009) y Milicic et al. (2014). Esto, explicando lo que es la educación socioemocional, lo que ésta implica, las cinco dimensiones socioemocionales que la conforman, hasta las orientaciones didácticas y sugerencias para su evaluación. En primera instancia, se tenía planeado compartir estos videos únicamente en un grupo de WhatsApp en donde todos los docentes del centro educativo se encuentran integrados. Sin embargo, se aprovechó la página de Facebook Innovar para enseñar que el investigador en cuestión administra para también compartir los videos en ese medio y tener un mayor alcance en cuanto a su difusión, siendo ésta una página de carácter formativo cuyo propósito es compartir material educativo a los docentes de América Latina. La página cuenta con 713 seguidores, en su mayoría, profesores.

Después de implementar la estrategia explicada con anterioridad, y de compartir los videos en las redes sociales, se hizo uso de un grupo de enfoque con cuatro profesores del centro educativo con el propósito de determinar el impacto que tuvo la implementación del proyecto. Posterior-

mente, para determinar el alcance del proyecto implementado en Facebook, se hizo uso de las herramientas estadísticas que la misma plataforma brinda de manera gratuita para analizar las métricas de los videos subidos.

Por último, se analizó la información del grupo focal a través del procesador de datos Atlas.ti, en donde se codificó una transcripción del grupo focal implementado y se crearon tanto redes de códigos como de citas por parte de los participantes con el objeto de determinar el impacto que se tuvo entre los docentes del centro educativo.

Después se realizó una triangulación entre los datos obtenidos en el cuestionario aplicado a los profesores en la primera fase de recopilación de información, los resultados del grupo de enfoque con los docentes del centro educativo y los resultados de los videos cargados en Facebook.

En cuanto a instrumentos de recolección de datos aplicados en el presente estudio, para responder a la primera pregunta de investigación: ¿Qué percepción tienen los docentes con respecto al área de la educación socioemocional y al uso de las redes sociales como vía para la formación docente?, se diseñó un cuestionario basado en los indicadores de la escala Likert. Asimismo, para dar respuesta a la tercera interrogante de la investigación: ¿Cuál es el impacto de la implementación del proyecto de intervención en la formación docente con respecto al área de la educación socioemocional en un centro educativo de educación primaria?, se implementó un grupo de enfoque.

Debido a que los objetivos específicos de la investigación implican identificar la percepción que tienen los docentes con respecto a la educación socioemocional y al uso de las redes sociales como vía para la formación docente, para después diseñar un proyecto de intervención que atienda las necesidades identificadas y determinar el alcance e impacto de éste, la aproximación cualitativa resultó ser el enfoque metodológico más adecuado para el estudio. Cabe mencionar que se hizo uso de instrumentos de recopilación cuantitativos, como son el cuestionario y el procesador de datos Excel, esto para favorecer los objetivos específicos planteados, pero sin desviarse del enfoque cualitativo de la investigación. Respecto a la validez de lo anterior, Latorre (2005) plantea lo siguiente:

> El proceso de indagación cualitativa es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en "reconstruir" la realidad tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. A menudo se llama "holístico", porque se precia de considerar el todo sin reducirlo al estudio de sus partes (p. 19).

Resultados

En cuanto al cuestionario aplicado, se encontró que, si se busca diseñar una estrategia para favorecer la formación docente con respecto a la edu-

cación socioemocional a través de las redes sociales, el uso de videos informativos y su difusión en las redes sociales representan una estrategia viable según 87% de los profesores del centro educativo en el cual se realiza el presente estudio. Por otra parte, la mayoría de la audiencia de los videos se constituye por personas de entre 35 y 64 años, por lo que los docentes de este rango fueron los que más se interesaron por los videos sobre educación socioemocional, a pesar de que en el grupo de enfoque se mencionó en dos ocasiones que los docentes de mayor edad eran los que se mostraban más renuentes a actualizar sus conocimientos.

Al diseñar y compartir los videos en Facebook, los profesores señalaron que su diseño, brevedad y la información sintetizada que se encontraba en éstos eran los principales motivos por los cuales fueron de su agrado, así como la accesibilidad de los videos, ya que podían reproducirlos cuando quisieran y compartirlos fácilmente entre sus conocidos dentro y fuera de Facebook. Por ende, el diseño de videos con estas características representa una opción viable para la implementación de futuras estrategias de formación docente.

En relación con lo anterior, los videos se reprodujeron en 15 estados de México, alcanzando las 11 091 reproducciones en total entre los 10 videos subidos a Facebook. En la gráfica 1.1 se muestra el total de reproducciones por entidad, entre éstas, Estado de México, Puebla y Veracruz registraron la mayor cantidad de reproducciones, por lo que se concluye que el mayor alcance del video se dio en las regiones sur y centro del país.

Gráfica 3.1
Reproducciones conseguidas en los videos compartidos
en Facebook en cada entidad federativa del país



Fuente: elaboración propia con base en datos extraídos de las herramientas estadísticas de Facebook.

La transcripción del grupo focal fue codificada y categorizada en dos ítems principales: percepción de los docentes y sugerencias de los docentes, de donde surgieron diversas subcategorías. En relación con la primera, se identificaron las siguientes: percepción de los docentes hacia las estrategias implementadas en el proyecto (PEI), percepción de los docentes hacia los aprendizajes adquiridos durante el proyecto (PAA), percepción de los docentes hacia la formación docente y las redes sociales (PFDR) y percepción de los docentes hacia la formación docente y la educación socioemocional (PES). En cuanto a la segunda división, surgió la siguiente subcategoría: sugerencias de los docentes hacia las estrategias implementadas (SEI). Para la categoría de percepción de los docentes, se registraron 64 códigos, mientras que, para la categoría de sugerencias de los docentes, se registraron 13 códigos.

Las principales sugerencias de los docentes participantes en el grupo focal hacia el proyecto en cuestión fueron:

1. Agregar más contenido con respecto a la didáctica de la educación socioemocional.
2. Incluir estrategias didácticas para cada contenido del área de desarrollo personal y social.
3. Diseñar videos similares a los del presente proyecto, pero sobre los documentos, manuales y protocolos de la Secretaría de Educación, haciendo énfasis en el manual de seguridad escolar.
4. Vincular estas estrategias en los procesos de tutoría de los docentes de nuevo ingreso.

Discusión

A continuación, se confrontan los hallazgos de la presente investigación con el marco teórico que se aplicó.

Lozano (2021) plantea cuatro enfoques de la formación docente: el enfoque tradicional, el enfoque racional-técnico, el enfoque profesional reflexivo y el enfoque crítico. Cada uno se ha manifestado a lo largo de la historia de la educación, y, por ende, de la formación docente. Sin embargo, estos enfoques coexisten entre sí y convergen hacia la reproducción de una ideología dominante; "[…] son congruentes entre sí, aun cuando no dejen de verse contradicciones entre éstos" (Lozano, 2021, p. 57). De igual manera, se toman en cuenta los planteamientos de Díaz (2006) sobre la práctica y saberes pedagógicos y lo planteado por Bisquerra (2009) sobre la psicopedagogía de las emociones. En virtud de lo anterior, se analiza lo expuesto por los docentes en los resultados del cuestionario y el grupo focal implementados.

En el quinto ítem del cuestionario aplicado se les preguntó a los docentes si comprendían y conocían los contenidos de la educación socioemocional: 13% señaló que sí, 34% que no y 53% dijo que tal vez. Esto refleja un área de oportunidad con respecto a la formación docente en el tema. Asimismo, durante el grupo focal, una participante mencionó que los co-

nocimientos que se tenían sobre la educación socioemocional se daban por sobreentendidos en diversas asignaturas, pero que no eran concretos. Lo anterior denota un área de oportunidad en cuanto a los saberes pedagógicos con respecto a la educación socioemocional, y, por ende, una práctica pedagógica deficiente en relación con el tema socioemocional. Lo anterior se relaciona con lo que Díaz (2006) refiere como saber pedagógico:

> El saber pedagógico son conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en contexto histórico cultural, que son producto de interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (p. 95).

Con el sexto ítem del cuestionario se buscó conocer si los docentes habían tomado previamente algún curso sobre educación socioemocional: 93% indicó que no y 7% que sí. Al analizar las respuestas del grupo focal, se puede observar cómo algunas causas son la falta de tiempo y el desinterés, aspectos a tomar en cuenta en el diseño de estrategias innovadoras de formación docente. Como complemento, se presenta lo expuesto por una participante del grupo focal: "Teníamos como que un vago conocimiento de manera general sobre la educación socioemocional, pero en realidad nunca lo hemos podido concretar precisamente por falta de tiempo, o porque lo damos por sentado".

Lo anterior refleja una carencia del enfoque del docente como profesional reflexivo, siendo éste un enfoque en donde, según Lozano (2021) el docente "[…] es un sujeto inquieto por el conocimiento reflexivo y analítico, por la búsqueda y el interés por la comprensión de su labor cotidiana, en un afán de mejorarla siempre […] (p. 27)". . Lo anterior se relaciona estrechamente con las virtudes que rodean a la investigación-acción como tal. Por tanto, como se mostró en la cita anterior de la participante del grupo focal, existe cierta apatía entre los docentes con respecto a la actualización debido a la falta de tiempo. Lo anterior es un motivo más por el cual el uso de redes sociales en la formación docente resulta favorable, dado su dinamismo, accesibilidad y corta duración del contenido.

Con respecto al enfoque tradicional, los participantes del grupo focal mencionaron que los docentes con mayor antigüedad mostraban cierta renuencia al cambio, tanto hacia el aprendizaje de la educación socioemocional como al uso de las redes sociales y la tecnología para fines educativos. Lo anterior se relaciona con las características del enfoque tradicional, tal como Lozano (2021) explica:

> La formación es considerada como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo, donde lo que se pretende es lograr el dominio del arte, oficio o profesión […], la formación implica meramente la adquisición de las habilidades necesarias para ser capaz de transmitir la disciplina en un proceso educativo en función de las experiencias (p. 32).

Sin embargo, al analizar el rango de edad de la audiencia que más reprodujo los videos compartidos en Facebook como parte del proyecto de intervención, se observó que se tuvo mayor alcance entre los docentes de 35 a 64 años. De esto se concluye que, mediante el uso de las redes sociales como vía para la formación docente, se puede lograr un alcance incluso en docentes cuya disposición a actualizarse no es la mejor. Asimismo, se infiere que la situación de pandemia y la educación remota que se está llevando a cabo como consecuencia de la expansión de la enfermedad COVID-19, ha generado conciencia en los docentes sobre la importancia de los contenidos pertenecientes al área de desarrollo personal y social, como es la educación socioemocional. Aquí se observa la coexistencia entre el enfoque tradicional y el profesional reflexivo.

Con respecto a la inferencia realizada sobre la transición del enfoque tradicional al enfoque profesional reflexivo en el caso explicado anteriormente, Lozano (2021) refiere:

> […] el conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco sobre las bases de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que aportan. El profesorado, en la medida en que los conflictos en que se ve envuelto no le obligan a poner en duda ni a cuestionar un cierto número de las decisiones que acostumbra a adoptar, mantiene a un nivel bastante intuitivo y tácito el conocimiento profesional en el que se basa (p. 77).

Por otra parte, en el grupo focal se mencionó que antes de la implementación del proyecto de intervención, la educación socioemocional era vista como una carga extra. Sin embargo, después del acercamiento a los videos compartidos, los docentes se dieron cuenta de la sencillez y utilidad de los contenidos dirigidos hacia los niños y a los propios profesores. Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Imbernón (citado en Lozano, 2021) con respecto al distanciamiento entre los especialistas y docentes en el enfoque racional-técnico: “en esta racionalidad formativa, la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual” (p. 50).

En este sentido, se entiende la percepción negativa que los docentes tenían respecto a la educación socioemocional: existe un desfase entre los especialistas que diseñan el currículo y los docentes que trabajan en el aula. Un desfase entre quienes diseñan los saberes pedagógicos y quienes los llevan a la práctica. Nuevamente, es aquí donde el uso de las redes sociales como vía para la formación docente cobra relevancia, ya que atienden la problemática de la falta de tiempo y ambigüedad que suele existir sobre el tema, mediante el contenido compartido en plataformas sociales que suelen ser visitadas regularmente por los internautas, entre ellos, la comunidad docente.

Conclusiones

Se concluye que con ayuda de las redes sociales es posible favorecer los procesos de formación docente. En la actualidad, las redes sociales han pasado a ser parte de la sociedad, son una herramienta cada vez más necesaria para la realización de las actividades cotidianas, incluso aquellas laborales y profesionales. Por tanto, el uso de éstas con fines educativos no es novedoso, sin embargo, en cuanto a la formación docente, es algo no tan común.

A través de los resultados encontrados en el presente estudio, se muestra cómo los docentes de un centro educativo de educación primaria ubicado en Nuevo León expresaron una percepción positiva hacia el proyecto de intervención implementado. Éste constaba de videos explicativos sobre la educación socioemocional compartidos a través de la página de Facebook Innovar para enseñar, administrada por un investigador. Los videos fueron bien recibidos por los profesores del centro educativo y compartidos entre la comunidad docente. Asimismo, fueron reproducidos en diversos estados de México. Esto es un reflejo de la accesibilidad y dinamismo que las redes sociales pueden inyectar en diversas estrategias educativas, en este caso, en la formación docente con respecto a la educación socioemocional.

De manera general, si se busca diseñar un proyecto de intervención que favorezca la educación socioemocional en materia de formación docente, las redes sociales resultan una vía positiva para realizarlo. Se deben considerar las áreas de oportunidad que los profesores reconocen sobre sus saberes y prácticas pedagógicas para diseñar estrategias que sean congruentes con las necesidades de formación de los docentes. Asimismo, se recomienda integrar estrategias que involucren contenido sobre la didáctica de la educación socioemocional, así como también estrategias de enseñanza, no sólo incorporar contenido teórico y conceptual sobre el tema en cuestión. De esta manera, a los docentes se les brindará tanto los saberes intelectuales sobre la materia como las estrategias sugeridas para implementarlas en el aula, dotando de significado y potencializando el impacto del proyecto a implementar.

Asimismo, cuando los docentes compartieron sus sugerencias hacia el proyecto, también reflexionaron y discutieron sobre la relevancia de la educación socioemocional en la actualidad, junto con sus áreas de oportunidad en la formación docente y cómo mejorarlas. Este ejercicio representó, en cierta medida, una muestra del enfoque crítico de la formación docente, el cual Lozano (2021) refiere como:

> […] tiene que ver con que los docentes tengan un papel de intelectuales reflexivos, transformadores y por supuesto críticos en los problemas de la escuela, lo cual, afirman algunos autores, se puede realizar a partir de la investigación-acción como la manera de transformar la realidad escolar para beneficio de las mayorías (p. 95).

De esto se concluye que la implementación de proyectos de intervención, propios de la investigación-acción, tiene un determinado impacto en la formación docente de los profesores del centro educativo en donde se aplique dicha iniciativa, contribuyendo al desarrollo de su formación profesional reflexiva y crítica. También se recomienda retomar las competencias y subcompetencias que la educación socioemocional debe desarrollar, según Bisquerra (2009), y no sólo limitar los saberes teóricos sobre la educación socioemocional con lo marcado en el currículo oficial. De esta manera, se profundiza en la materia y se da oportunidad a complementar las propuestas de los grandes teóricos en el área.

Referencias

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 12(Ext), 88-103. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906

Hernández, M., Trejo, Y. & Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. Revista Poniéndose al día, enero-abril, 88-98.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Lozano, I. (2021). Teoría y práctica en la formación docente: una mirada sociológica. México: Newton Edición y Tecnología Educativa.

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 21(81).

Santibáñez, L., Rubio, D. & Vázquez, M. (2017). Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales. México: INEE/BID.

Las TICs y el aprendizaje en el área de comunicación de estudiantes de sexto grado en el I.E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco, 2021.

ICTs and learning in the area of communication among sixth grade students from I.E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco, 2021.

Marlene Julissa García Vilca
0000-0003-2037-9954
Joel Núñez Mejía
0000-0002-7959-3608
Gladys Maria Garay Capcha
0000-0003-3766-7362
Miriam Betty Dionisio Garma
0000-0002-4886-3441

Universidad César Vallejo

Recibido: 07/02/2022
Aceptado: 13/01/2022

REVISTA RELEP, Educación y pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index

https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.2.510



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el aprendizaje en el área de comunicación de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Nicanor Rivera Cáceres, de Barranco, Perú. Para obtener la información se aplicó una metodología de enfoque cuantitativo, de alcance correlacional y de diseño no experimental y transversal. Se empleó como técnica la encuesta y como instrumento de investigación el cuestionario. La población y muestra se integró por 49 estudiantes de sexto grado, de quienes se obtuvo como resultado inferencial que existe relación entre la variable TIC y aprendizaje con un valor de Pearson de 0.454 y p-valor de 0.002. Se concluyó que cuando el uso de las TIC es constante entre los estudiantes, el aprendizaje es más rápido, productivo y provechoso para ellos.

Palabras clave

TIC, aprendizaje, herramientas, comunicación

Abstract

The aim of this research was establishing the relationship between Information and Communication Technologies (ICT) and learning in the area of communication among sixth grade students from Nicanor Rivera Caceres Educational Institute (I.E. Nicanor Rivera Cáceres) de Barranco, Peru. To gather the information a quantitative approach methodology was applied, with a correlational scope and a non-experimental and cross-sectional design. The survey was used as a technique and the questionnaire as a research instrument. The population and sample consisted of 49 sixth grade students, from which the inferential result was that there existed a relationship between the ICT variable and learning with a Pearson value of 0.454 and a p-value of 0.002. It was concluded that

when using ICTs continuously among students, learning is achieved much faster, more productively and more beneficial for them.

Keywords

ICT, learning, tools, communication

Introducción

En el presente trabajo se analiza la relación que existe entre las TIC y el aprendizaje en el área de comunicación entre los estudiantes de sexto de primaria de la Institución Educativa Nicanor Rivera Cáceres 7050, de Barranco, Perú. Además, permite conocer la importancia del uso responsable de las TIC como instrumentos útiles para mejorar la calidad de vida del usuario y no como un medio para degradarla, al adecuarse a los avances científicos y tecnológicos.

En los días de pandemia, la tecnología e Internet han sido los aliados perfectos, pero a la vez, han evidenciado una profunda brecha social: las familias con posibilidades económicas disponen de las herramientas necesarias para seguir "aprendiendo", mientras que las familias de escasos recursos carecen de éstas. En tal sentido, algunos centros educativos cuentan con servicios digitales, plataformas e Intranet para facilitar el aprendizaje de sus alumnos, lo que no ocurre con la mayoría de las instituciones escolares, entre las que se encuentran los colegios nacionales.

La presente investigación surge de la necesidad de brindar a los estudiantes las ideas, las prácticas y los recursos relacionados con la tecnología digital y el aprendizaje en el área de comunicación, contribuyendo a la mejora de la calidad, la modernización y el desarrollo educativo en dicho campo. El área en mención es fundamental para el desarrollo intelectual de los estudiantes, ya que ofrece herramientas para "aprender a pensar", "aprender a aprender", "aprender a hacer" y "aprender a convivir con los demás". Además, este estudio se justifica teóricamente porque contribuye a incrementar el nivel de conocimiento que se tiene sobre el contexto actual en función de la educación remota brindada por parte de los docentes. En la práctica, busca mejorar el servicio educativo, medir la actuación docente en esta misma coyuntura y fortalecer los aspectos deficientes para garantizar un nivel educativo que haga frente a las exigencias actuales.

Revisión de la literatura

Creswell (2014), profesor de psicología y uno de los más entusiastas promotores de los métodos mixtos (mixed methods) de Norteamérica, sostiene que el origen de este paradigma está en las ciencias exactas, por lo que todo lo que se pueda investigar, tal como se hace con los átomos, las moléculas, los planetas y los invertebrados, es válido. En lo social y comportamental, sostiene el investigador, sirve para analizar patrones de conducta de los seres humanos en distintas edades, o bien, para establecer posibles causas de los trastornos mentales de la raza humana, sin excepción.

La investigación-acción basada en la teoría crítica debe pasar por tres fases esenciales, afirma Creswell (2014): 1. Observar, que consiste en construir un diagrama del problema de estudio y recolectar datos; 2. Pensar, que se refiere a analizar e interpretar la construcción significativa encontrada, y 3. Actuar, es decir, es el momento en el que la investigación busca, mediante la implementación de mejoras, resolver los problemas detectados. El autor agrega que esta última fase es la que caracteriza la investigación-acción y la diferencia del resto de diseños cualitativos; pero todas, en conjunto, son cíclicas y se presentan en forma de retroalimentación constante hasta en tanto no se resuelva el problema del grupo social investigado, ya sea que no se logre el cambio esperado, o bien, si la mejora no es aceptada en forma satisfactoria.

En su tesis Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramienta pedagógica en la era digital, Jaramillo (2019) aborda, como objetivo general, la identificación de las prácticas y el uso de las TIC en el ejercicio de los docentes de la Unidad Educativa Rudolf Steiner, a cuyos profesores hizo una propuesta innovadora denominada "Innovación educativa con TIC". Dicha propuesta surgió de la revisión de la literatura que describe las TIC y sustenta su uso en la práctica docente como respuesta a la realidad global. Asimismo, la propuesta de Jaramillo es resultado de la discusión sobre la integración de las TIC en la práctica docente, así como de la participación e intervención que propicia su uso, la importancia de la bidireccionalidad en el marco del aprendizaje y los retos que las TIC conllevan para el contexto educativo. Es oportuno señalar que este autor también analiza las competencias informáticas y los recursos tecnológicos que requieren los docentes en la actualidad para desarrollar con solvencia su labor en las aulas.

Determinar la influencia del uso de las TIC en el desarrollo de las competencias comunicativas en estudiantes de los primeros ciclos del Instituto Superior Tecnológico Tecsup fue el objetivo general que Torres (2018) abordó en su tesis Uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC) y las competencias comunicativas en estudiantes de los primeros ciclos del Instituto Superior Tecnológico Tecsup. El estudio se basó en las variables Tecnologías de la Información y la Comunicación (competencias instrumentales, competencias profesionales y competencias didáctico metodológicas) y competencias comunicativas (expresión y comprensión oral, comprensión y producción de textos). El método utilizado por el investigador fue el hipotético deductivo y el tipo de investigación aplicada se basó en un diseño cuasiexperimental. La población estudiada fue de 130 estudiantes del primer y segundo ciclos del IST Tecsup, con una muestra de 40 sujetos (20 del grupo de control y 20 del grupo experimental).

El objetivo general de Castro (2017) al desarrollar su tesis El uso de las TIC y la comunicación oral en los estudiantes de la especialidad de Italiano, Facultad de Ciencias y Humanidades de la UNE, fue determinar el grado de relación que existe entre el uso de las TIC y la comunicación oral en los estudiantes de italiano en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE. Es importante señalar que, en su investigación,

el autor aplicó el método hipotético deductivo, de tipo básico, nivel descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental, transversal. Para ello incluyó un grupo de 18 estudiantes, a quienes evaluó mediante dos instrumentos: el primero, construido sobre la base de la variable 1, las dimensiones y los indicadores correspondientes; para el segundo utilizó un test, como el estadígrafo estadístico Rho de Spearman. Como resultado, halló que existe una relación significativa entre el uso de las TIC y la comunicación oral de los estudiantes ($p < 0.05$ y Rho de Spearman = 0.960, correlación positiva muy fuerte).

Pinto (2018), en su tesis Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2013-II, trabajó como objetivo general establecer las relaciones que existen entre las TIC y el proceso de aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, de nivel correlacional con un diseño no experimental y de corte transversal. La población estuvo conformada por 120 estudiantes y una muestra no aleatoria de 30 estudiantes del II ciclo de la especialidad de Industria del Vestido, de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, encontrando, en 5 conclusiones, que éstas no se relacionan significativamente con el proceso de aprendizaje.

A su vez, Quiroz (2014) plantea como tema de estudio la desigualdad y las TIC en el caso peruano, y para ello realiza estudios cuantitativos y cualitativos. Como resultado de ese trabajo, publicado en el artículo "Las brechas digitales en las aulas peruanas", concluye que la incorporación de las TIC no resuelve las diferencias, por lo contrario, podría acentuarlas.

Mientras tanto, las TIC se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa donde casi siempre tendrán una triple función, según aseguran Martínez e Iriarte (2004): a) como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje, es decir, fuente de información, canal de comunicación entre formadores y estudiantes, recurso didáctico; b) como herramienta para el proceso de la formación, y c) como contenido implícito de aprendizaje.

En este sentido, los autores agregan que de todos los medios de comunicación, la TV es la que está más al alcance de los niños, ya que está presente en la mayoría de los hogares y, además, su manejo no requiere habilidades complejas para recibir la información, por ejemplo, leer los diarios. Se sabe, aclaran Martínez e Iriarte, que la TV tiene influencias tanto positivas como negativas en los niños.

Al mismo tiempo, los investigadores señalan que el uso de computadores para impartir cualquier disciplina se puede ver como el uso de los propios libros, ya que son objetos desde donde se extraen conocimientos añadidos a los transmitidos por el docente. Así, indican Martínez e

Iriarte, el aula de informática se debe considerar una segunda biblioteca, un lugar para adquirir conocimiento..

Negrete (2019), por su parte, encontró que existe relación significativa, positiva alta, entre la metodología de enseñanza de la comunicación propuesta por el Ministerio de Educación (Minedu) y las deficiencias en el aprendizaje en el área de comunicación de los estudiantes de segundo grado del nivel primaria en la Institución Educativa 0088 Nuestra Señora del Carmen de Campoy, de San Juan de Lurigancho, en el que el Rho de Spearman es igual a 0.844 y el nivel de significancia es igual a 0.000 < a 0.05. Este resultado fue incluido por el investigador en su tesis La metodología de la enseñanza propuesta por el Ministerio de Educación y las deficiencias en el aprendizaje de comunicación de los estudiantes de segundo grado del nivel primario en la Institución Educativa No. 0088 Nuestra Señora del Carmen de Campoy, San Juan de Lurigancho, cuyo objetivo general era, precisamente, determinar la relación existente entre la metodología de enseñanza de la comunicación propuesta por el Minedu y las deficiencias en la enseñanza del área propuesta.

Mejía (2019), mientras tanto, se propuso determinar la relación que existe entre la aplicación de los procesos pedagógicos y el logro del aprendizaje en el área de comunicación del aula de docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de la Institución Educativa No. 323 del distrito de Chimbote. El resultado hallado, que publicó en su tesis Procesos pedagógicos y logros de aprendizaje en el área de comunicación. I. E. No. 323, Chimbote-2017, sostiene que no existe relación entre las variables de los procesos pedagógicos y el logro de los aprendizajes, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor que 0.05. En su investigación, Mejía utilizó la técnica del análisis documental y, como instrumento, los consolidados de evaluación del primer bimestre.

Finalmente, Gálvez y Rojas investigaron la relación entre los estilos de aprendizaje y el logro de capacidades del área de comunicación en estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Monitor Huáscar. En su tesis Estilos de aprendizaje y logro de capacidades del área de comunicación en estudiantes del 6° grado de educación primaria, de la Institución Educativa Monitor Huáscar-Ricardo Palma-UGEL No. 15-2016, los autores publicaron los resultados de su investigación corroborados con la prueba de hipótesis de la que se puede inferir que los estilos de aprendizaje sí tienen relación directa con el logro de capacidades del área de comunicación.

Metodología

El presente estudio no tiene enfoque cuantitativo porque los resultados se procesaron mediante la estadística descriptiva e inferencial. Asimismo, fue de diseño no experimental y transversal, es decir, que no se manipularon las variables y la información se obtuvo en un solo momento. En cuanto al alcance de la investigación, ésta fue correlacional, empleando la prueba estadística de Pearson para determinar la relación entre las variables. En

cuanto a la población de esta investigación, fueron 49 estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Nicanor Rivera Cáceres, de Barranco, la cual también se constituyó como la muestra del estudio, de esta manera, se aplicó población muestral por considerar a toda la población como muestra. La técnica que se empleó para obtener la información fue la encuesta, por ser una técnica que se adecúa para obtener información cuantitativa, y en correspondencia, se aplicó como instrumento el cuestionario, que integró preguntas relacionadas con las variables de investigación.

Resultados

Se usaron tablas de contingencia para mostrar los resultados descriptivos.

Tabla 4.1

Tablas de contingencia entre TIC y aprendizaje

			Aprendizaje (agrupada)			Total
			Bajo	**Medio**	**Alto**	
TIC (agrupada)	Bajo	Recuento	5	7	5	17
		% del total	11.4%	15.9%	11.4	38.6%
	Medio	Recuento	8	4	2	14
		% del total	18.2%	9.1%	4.5%	31.8%
	Alto	Recuento	3	2	8	13
		% del total	6.8%	4.5%	18.2%	29.5%
		Recuento	16	13	15	44
Total		% del total	36.4%	29.5%	34.1%	100%

En la Tabla 4.1 se puede apreciar la relación existente entre TIC y aprendizaje, donde 38.6% de los estudiantes de sexto grado de la I. E. Nicanor Rivera Cáceres percibe que las TIC son de nivel bajo y 11.4% de ellos percibe que el aprendizaje es de nivel bajo, 15.9% de nivel medio y 11.4% de nivel alto.Del mismo modo, 31.8% de los encuestados expresó que las TIC son de nivel medio y 18.2% considera que el aprendizaje es de nivel bajo, 9.1% de nivel medio y 4.5% de nivel alto. Del mismo modo, 29.5% de los encuestados considera que las TIC son de nivel alto y 6.8% opina que el aprendizaje es de nivel bajo, 4.5% de nivel medio y 18.2% de nivel alto. De esta información se concluye que del total de los estudiantes de sexto grado de la I. E. Nicanor Rivera Cáceres, en cualquiera de los niveles de las TIC, 36.4% considera que el aprendizaje es de nivel bajo, 29.5% de nivel medio y 34.1% de nivel alto.

Para probar las hipótesis general y específicas, se empleó la correlación de Pearson y se probó la relación entre TIC y aprendizaje, en el que la relación fue de 0.454, es decir, fue una correlación baja, el p-valor fue de 0.002, inferior al $\alpha = 0.05$, lo que indica que existe relación entre las variables en mención. Las relaciones de las dimensiones de las TIC con el aprendizaje se muestran en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2
Relación entre las dimensiones de las TIC y el aprendizaje

			Actitudes ante el uso de las TIC	Conocimiento	Uso de las TIC
		correlación	-0.202	0.541	0.580
Pearson	Aprensizaje	Sig. (Bilateral)	0.178	0.000	0.000
		N	49	49	49

Tal como se puede observar en la Tabla 4.2, las dimensiones conocimiento y uso de las TIC presentan correlación positiva moderada y p-valor de 0.000, menores a 0.05, mientras que en la dimensión actitudes ante el uso de las TIC, la relación fue negativa y el p-valor superior a 0.05, razón por la cual se rechazó la hipótesis del investigador, mientras que en las demás se aceptó la hipótesis.

Discusión

Como se desprende de la revisión de la literatura, los resultados de esta investigación, que tenía como objetivo identificar en qué medida se relacionan las TIC y el aprendizaje en el área de comunicación entre los estudiantes de sexto grado en el I. E. Nicanor Rivera Cáceres, de Barranco, Perú, coinciden con lo hallado por otros investigadores, tanto en el uso como en las ventajas que representan las TIC como herramientas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, otros autores, como Pinto (2018), no encontraron una relación significativa entre las TIC y el proceso de aprendizaje. Esto puede deberse a diversos factores, como el geográfico, económico, sociocultural, entre otros, o bien, a las variables abordadas o al tipo de investigación. Quiroz (2014), en su momento, incluso advirtió que la incorporación de las TIC no resuelve las diferencias, sino que, por lo contrario, las acentúa.

En todo caso, el contexto de pandemia resaltó tanto las debilidades como las fortalezas del uso de la tecnología en diversos escenarios, es decir, a favor o en contra, lo que indica que, en adelante, harán falta más estudios e investigaciones que arrojen nuevas luces sobre la relación indisoluble entre enseñanza-aprendizaje y la automatización, por llamarlo de alguna manera, de la educación en el Perú.

Conclusiones

Las TIC son la innovación educativa del momento y permiten a los docentes y al alumnado realizar cambios determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La coyuntura que estamos atravesando nos obliga a utilizar todos los medios digitales que nos permitan poder comunicarnos tanto para impartir como para recibir clases virtuales. Uno de los principales retos de la fuerte expansión de las TIC en educación es la necesidad de un cambio en los paradigmas educativos actuales.

El profesor cumple un papel fundamental en el conocimiento y aplicación de estas tecnologías debido a la importancia didáctica que pueden tener las TIC si se les da un buen uso. Los docentes que conocen y manejan dichas tecnologías adquieren competencias que facilitan el uso de estas herramientas virtuales. A pesar de todas estas ventajas, muchos docentes, hoy día, no logran comprender a cabalidad la utilidad que puede implicar el uso de las TIC en el desarrollo de sus clases; esto se refleja en la calidad educativa que reciben los alumnos.

El aprendizaje es el proceso mediante el cual se modifican y adquieren habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y valores, esto como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

Los procesos de aprendizaje utilizan herramientas digitales, es decir, el estudiante se apoya en plataformas educativas con contenidos digitales y guiados por un facilitador digital, que favorecen el entendimiento y aprendizaje de los temas.

Referencias

Coello, A., Menacho, I., Uribe, Y. & Sánchez, F. (2019). Learning opportunities through ICT from the perspective of TACs. Recuperado de https://www.semanticscholar.org/paper/Learning-opportunities-through-ICT-from-the-of-TACs-Acosta-Vargas/fb28669e4755fb08b89710c2f5638bdd142627cf

Creswell, J. (2014). Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos (4a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/332246566

Domínguez, J. (2016). La educación a distancia en el Perú. Colección Libros ULADECH Católica. Recuperado de https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_a_distancia_en_peru.pdf

Gálvez, C. & Rojas, E. (2018). Estilos de aprendizaje y logro de capacidades del área de comunicación en estudiantes del 6° grado de educación primaria, de la Institución Educativa Monitor Huáscar-Ricardo Palma-UGEL 15-2016. Recuperado de https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1881/GALVEZ%20CUENCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, D. & Elías, N. (2018). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones aplicadas al proceso enseñanza aprendizaje. Revista Cubana de Tecnología de la Salud, 9(1), 142-154.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

Jurado, T. (2018). Círculos de interaprendizaje para la mejora de logros de aprendizaje en el área de comunicación. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/7554

Martínez, L. & Iriarte, N. (2004). Tecnología informática, una mirada pedagógica (Vol. 1). Bogotá: Fundación Restrepo Barco, Fundación Corona, Instituto Zoraida Cadavid de Sierra.

Mejía, E. (2019). Procesos pedagógicos y logros de aprendizaje en el área de comunicación. I. E. N° 323, Chimbote-2019. Recuperado de http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/12167

Negrete, G. (2019). La metodología de la enseñanza propuesta por el Ministerio de Educación y las deficiencias en el aprendizaje de comunicación de los estudiantes de segundo grado del nivel primario en la Institución Educativa No. 0088 Nuestra Señora del Carmen de Campoy, San Juan de Lurigancho. Recuperado de https://core.ac.uk/display/269001279

Pinto, N. (2018). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2013-II. Recuperado de https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf

Quiroz, M. (2014). Las brechas digitales en las aulas peruanas. Miradas, 1(12), 66-73. Recuperado de http://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/9370/5860

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Avances en Psicología, 23(1), 9-17. Recuperado de https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167

Rodríguez Luna, M. A. & Rodríguez Alva, G. (2019). Aprendizaje en el área de comunicación en estudiantes de 5 ° de secundaria - Institución Educativa 601331 San Juan Bautista, 2018. Recuperado de http://repositorio.ucp.edu.pe/handle/UCP/807

Anexo

Planteamiento del problema	Problema de investigación	Objetivos de investigación
¿Qué relación existe entre las TIC y el aprendizaje, en el área de comunicación, de estudiantes de primer grado en el la I. E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco?	Problema específico 1 ¿Qué relación existe entre el uso de las TIC y la expresión y comprensión oral en los estudiantes de primer grado en el la I. E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco? Problema específico 2 ¿Qué relación existe entre el uso de las TIC y la comprensión de textos en los estudiantes de primer grado en el la I. E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco? Problema específico 3 ¿Qué relación existe entre el uso de las TIC y la producción de textos en los estudiantes de primer grado en el la I. E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco?	Objetivo general Determinar la relación que existe entre las TIC y el aprendizaje en el área de comunicación de estudiantes de primer grado en la I. E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco. Objetivos específicos Objetivo específico 1 Determinar la relación que existe entre el uso de las TIC y la expresión y comprensión oral en los estudiantes de primer grado en la I. E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco. Objetivo específico 2 Determinar la relación que existe entre el uso de las TIC y la comprensión de textos en los estudiantes de primer grado en la I. E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco. Objetivo específico 3 Determinar la relación que existe entre el uso de las TIC y la producción de textos en los estudiantes de primer grado en la I. E. Nicanor Rivera Cáceres de Barranco.

Variable 1 Las TIC Variable 2 El aprendizaje en el área de comunicación	- Dimensión uso de la televisión. -Dimensión navegador de Iinternet - Dimensión uso de la computadora - Dimensión expresión y comprensión oral - Dimensión comprensión de textos - Dimensión producción de textos	Martínez & Iriarte (2004) Martínez & Iriarte (2004, p. 109) Martínez & Iriarte (2004) Minedu (2009) Minedu (2009) Minedu (2009)	Encuestas Entrevistas Evaluaciones Observación Técnicas métricas Observación directa Observación indirecta Evaluación	Cuestionario de encuesta Cuestionario de entrevista Lista de cotejo Ficha de campo Registro Pretest Postest Encuesta Entrevista Escala valorativa


Revista
RELEP
Educación y Pedagogía
en Latinoamérica